



... og ingen stod igjen og hang?

Om evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad kommune

Trine Halvorsen og Eli Marie Vara

*Masteroppgave i utdanningsledelse
PED 3902*

*Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Tromsø
Våren 2008*

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	5
1.1	Begrunnelse for og presentasjon av problemstilling.....	5
1.2	Oppgavens oppbygning og avgrensninger.....	5
2	Teoretisk perspektiv på evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad.....	7
2.1	Definisjoner og begrepsavklaringer.....	7
2.1.1	Pedagogisk utviklingsarbeid.....	7
2.1.2	Evaluering.....	9
2.1.3	Skolebasert vurdering.....	10
2.1.4	Kvalitet.....	10
2.2	Det kommunale styringssystemet.....	11
2.3	Oppsummering.....	16
3	Metode.....	17
3.1	Vitenskapsteoretisk plassering: hermeneutikken.....	17
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	18
3.2.1.	Intervjuguide.....	19
3.2.2.	Datainnsamlingen.....	20
3.2.3.	Kvalitativ innholdsanalyse.....	21
3.2.4.	Generalisering, validitet og reliabilitet.....	22
3.2.5.	Etikk.....	23
4	Presentasjon av data og analyse fra undersøkelsen.....	25
4.1	Pedagogisk utviklingsarbeid og erfaringer i Harstad kommune.....	26
4.2	Evaluering og vurderingskriterier.....	29
4.3	Skolebasert vurdering i vår kommune.....	33
4.4	Kvalitetsbegrepet.....	38
4.5	Det kommunale styringssystemet.....	39
4.6	Oppsummering av viktigste funn fra hver kategori.....	48
5	Drøfting.....	49
5.1	Evaluering og skolebasert vurdering.....	49
5.2	Kvalitetsarbeid i evaluering.....	52
5.3	Styringssystemets betydning i evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid.....	53
5.4	Konsekvenser for pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad.....	56
6	Avsluttende kommentarer.....	59
7	Referanser:.....	61
8	Vedlegg.....	63

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for og presentasjon av problemstilling

“Da klokka klang, så fort vi sprang...” sang vi i vår egen barneskoletid, for flere tiår siden. Mange skoleår senere, men nå som rektorer i skolen, er vi i ferd med å avslutte vårt masterstudium i utdanningsledelse. Vi har i fire år vært i en dobbeltrolle som studenter og skoleledere; en krevende, men ideell kombinasjon for å lære. I vår praktiske hverdag opplever vi å måtte haste fra det ene til det andre, fremdeles gjelder bokstavlig talt ordene i sangen. Men teksten kan også stå som et bilde på utviklingskrav til skolen, fra lokalt eller nasjonalt nivå. Skolen er under debatt, kvaliteten er ikke god nok, mange har sterke meninger om hva som bør endres. Som skoleledere skal vi manøvrere mellom på den ene siden nasjonale føringer, lover og forskrifter, og på den andre siden lokale styringssignaler og omfattende evalueringsrutiner. Vi skal synliggjøre og stå ansvarlige for skolens pedagogiske arbeid, og sammen med lærerne videreutvikle og kvalitetsheve dette arbeidet. Kan noen bli stående igjen?

Vår arbeidsplass er kommunen, og som i de fleste andre kommuner har også vår kommune innført et styringssystem med selvstyrte enheter ledet av enhetsledere. Den kommunale konteksten vi skal agere i erfarer vi er viktig, den skal vi forholde oss til hver eneste dag. Det er den viktige rammen for vårt pedagogiske ledervirke. Vi er også opptatte av å utvikle skolene våre i takt med interne endringsbehov og omverdenens krav. Gjennom studiet vårt har vi ofte reflektert over de betingelser pedagogisk utviklingsarbeid har i det kommunale systemet. Er det etablerte systemet et hensiktsmessig system for skolenes læringsarbeid? Klarer vi å vise fram og dele det vi er gode på? Er det opprettet gode evalueringsrutiner slik at forbedringer kan gjøres? Ut fra slike undringer har vi formulert følgende problemstilling for oppgaven vår:

På hvilken måte evalueres pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad kommune?

Hvilke konsekvenser får slik evaluering for skoleutviklingsarbeidet?

1.2 Oppgavens oppbygning og avgrensninger

Lederrollen er framhevet som viktig i forbedringsarbeid i skolen. Mange faktorer kan påvirke rektors ledelsesarbeid, og i vår forskning har vi spesielt rettet blikket mot den konteksten dette arbeidet skal utføres i. Oppgaven fokuserer derfor på det

styringssystemet som Harstad kommune har etablert, som angir betingelser og forventninger til rektorenes lederskap generelt, og som også påvirker pedagogisk utviklingsarbeid og evaluering. Vi vil derfor ha fokus på evalueringsarbeid både på skolenivå og kommunenivå. Ut fra problemstillinga utformet vi følgende forskningsspørsmål:

- Hva slags evalueringssystem for pedagogisk utviklingsarbeid fins i BMS (kommunens styringssystem)?
- Er det samsvar mellom styringsverktøyets intensjoner og observerte/erfarte fakta?
- Hvilke konsekvenser får slik evaluering for skoleutviklingsarbeidet i kommunen?

For å finne mulige svar på våre spørsmål, har vi valgt å undersøke hva representanter for de ulike nivåene i harstadskolene kan fortelle oss om evaluering i pedagogisk utviklingsarbeid. Hva er læreres og rektorenes erfaringer? Hva slags roller og påvirkning har rådmann og politikere? Deres beskrivelser vil så sammenholdes med evalueringssystemet slik det framstår i kommunens styringsverktøy.

Oppgaven er inndelt i 6 kapitler. Etter innledningen gir vi et teoretisk perspektiv på evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad kommune, gjennom å belyse og avklare sentrale begreper og områder. Vi har avgrenset dette til 5 hovedområder: pedagogisk utviklingsarbeid, evalueringsbegrepet, skolebasert vurdering, kvalitet og det kommunale styringssystemet. Innenfor hvert av disse områdene vil vi trekke fram og drøfte aktuell teori, som vil være av betydning for oss når vi skal analysere og drøfte våre funn. Videre redegjør vi for vår forskningsmetode, før vi presenterer data og analyse fra forskningsintervjuene. Våre viktigste funn drøftes i kapittel 5, før vi gir en avsluttende vurdering i kapittel 6.

2 Teoretisk perspektiv på evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad

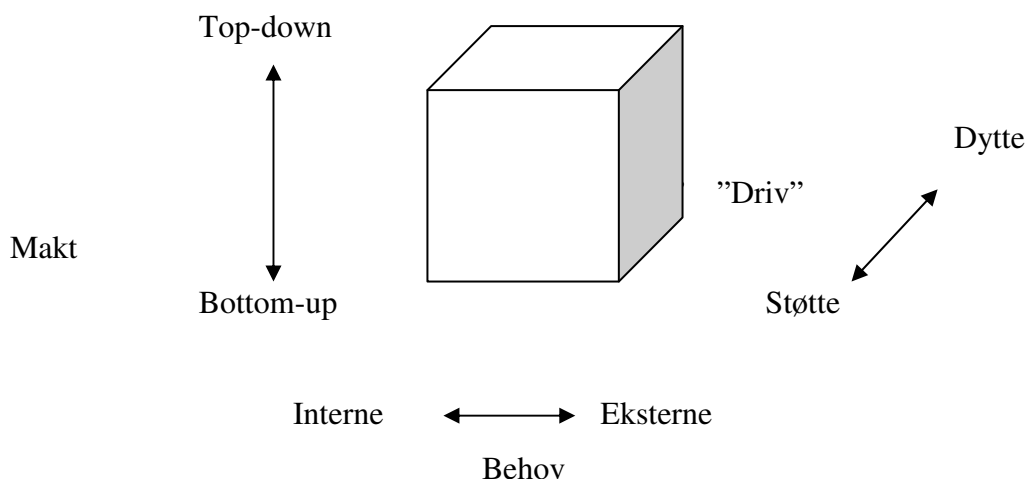
Før vi presenterer metode og data fra undersøkelsen, er det nødvendig å gå nærmere inn på sentrale begreper som er av betydning for feltet vi undersøker. Dette kapitlet er tredelt: først drøfter vi og gir definisjoner på begreper knyttet til oppgavens problemstilling, og vi har valgt fokus på *pedagogisk utviklingsarbeid, evaluering, skolebasert vurdering og kvalitet*. Deretter går vi nærmere inn på *det kommunale styringssystemet*, som er rammen for alt arbeid som skal foregå i vår kommune. På denne måten trekker vi opp den forståelseshorisonen vi mener vår undersøkelse skal speiles mot. Til slutt oppsummerer vi kapitlet med å peke på hva dette betyr for vår problemstilling.

2.1 Definisjoner og begrepsavklaringer

2.1.1 Pedagogisk utviklingsarbeid

Nye læreplaner, krav fra brukere, ansatte eller lokale og/eller sentrale myndigheter gjør at skolene står overfor stadige endringer. Det stilles kontinuerlige krav om omstillinger. Skolen må lære av sine erfaringer, slik at kompetansen til å møte krav og utfordringer økes. Begrepene skoleutvikling eller kvalitetsutvikling brukes gjerne synonymt med pedagogisk utviklingsarbeid, og i videste forstand kan begrepet brukes om det meste som foregår i skolen. I pedagogisk utviklingsarbeid søker skolen å ta i bruk teorier eller kunnskap fra pedagogisk forskning eller utviklingsarbeid, for å endre eller utvikle sin praksis gjennom bruk av nye metoder, strukturer eller prosesser. Målet for slikt endringsarbeid er å øke elevenes læringsutbytte. Dette arbeidet kan starte som en konsekvens av nye ideer, ny kunnskap, internt på en skole, altså med ei sterk lokal forankring. Ledelsen ved den enkelte skole kan også initiere til utviklingsarbeid, definert ut fra et ledelsesperspektiv. Skoleeier kan også velge ut enkelte satsingsområder, som alle skolene i kommunen oppfordres til eller pålegges å arbeide med som utviklingsarbeid, gjerne i et nettverk. Staten initierer også pedagogisk utviklingsarbeid gjennom Fylkesmannen.

Moos (2003:183) beskriver ulike dimensjoner i skoleutvikling, og viser til Michael Schratz' skoleutviklingskube:



Denne kuben illustrerer skoleutviklingens tre dimensjoner:

1. Den vannrette dimensjonen definerer hvilke aktørers behov utviklingen skal dekke, interne eller eksterne?
2. Den loddrette dimensjonen handler om beskriver hvor makten til å sette i gang skoleutviklingsprosjekt kommer fra. Fra myndigheter (top-down) eller fra skolen (bottom-up)?
3. Den siste dimensjonen er dybde dimensjonen, som beskriver hvordan det sørges for driv og energi til utviklingsprosessen. Blir de involverte dyttet eller støttet?

Skoleutviklingsteoretikere er enige om, at de ideelle plasseringer ligger et eller annet sted mellom dimensionernes yderpoler. (Moos:2003:185)

For at utviklingsprosesser skal starte opp og gi ønskede effekter, bør det være både eksterne behov og behov internt i organisasjonen. Det ideelle er et både bottom-up- og top-down-styrt prosjekt, for uten de ansattes engasjement blir prosjektet overflatisk og uinteressant, og påvirker ikke den interne praksis. Dersom et prosjekt mangler top-down styring ser det ut til at det ikke kommer i gang eller stopper opp. Det viser seg også at en vekselvirkning mellom å dytte og dra gir det beste resultat. Både å bli etterspurt og å få hjelp til videre veivalg i utviklingsarbeid, er viktig.

I St.meld.nr.30: *Kultur for læring*, slås det fast at det at skolen selv utvikler en kultur for læring og utvikling, er en forutsetning for å lykkes i tilpasningen til et mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn. Dette beskrives som:

Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de

enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvor vidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon. (St.meld.30:26)

Det er med andre ord et uttrykt krav til skolene om å drive endring og utviklingsarbeid.

2.1.2 *Evaluering*

Begrepene evaluering og vurdering brukes i mange sammenhenger synonymt, og er sentrale i alt utviklingsarbeid; for å ”gjøre opp status” og/eller peke på neste skritt i en utviklingsprosess. Madsen (Madsen red.:2006) definerer evalueringsbegrepet slik:

At evaluere handler om at kaste verdidom over et utkomme – et ’produkt’, en ’proces’, et resultat, en prestasjon, et fremskritt. Evalueringsbegrebet er etymologisk beslættet med ’value’, der betyder værdi. Evaluering hviler på det fundament af værdier, holdninger, grundlæggende antagelser og forforståelser, der er fremherskende i den særlige kontekst, hvor evalueringen foregår. Evaluering bliver på den måde mer end blot vurdering. Når det evalueres, er det samtidig det ’system’, evalueringen indgår i, der er under lup....Evaluering handler derfor i høj grad om at anvende særlige systematikker og vælge fokus, metoder og formål. (2006:25)

Andre sentrale begreper knyttet til evalueringsbegrepet er mål og kriterier. Vi velger å bruke Madsens (ibid) definisjoner også her:

Mål er pejlemærker for, hvilken vej vi skal gå, og hvor vi skal nå hen, mens kriterier er beskrivelse af, hvilke kvalitative ’tegn’ vi skal kunne se for at have gået den riktige vej og nået et mål. (2006:26)

Videre peker Madsen (ibid) på at evaluering alltid er retrospektiv, med fokus på oppnådd status. Likevel vil ikke evalueringen gi mening, hvis den ikke samtidig blir en del av en prospektiv sammenheng, slik at ny innsikt fører til at nye mål fastsettes, og ny praksis utvikles. Utviklingsperspektivet er derfor sentralt, evalueringen må bidra til kritiske drøftinger som gir oss ny kunnskap, og som igjen kan lede til nye handlinger. Sentralt i evalueringsarbeidet er at aktørene har mulighet til å bidra konstruktivt i denne prosessen, gjennom autentisk refleksjon for å skape mening og forståelse. Madsen (ibid) påpeker med dette at evaluering også er en prosess, der det er nødvendig å arbeide med mer enn kun det målbare. Det er videre vanlig å skille mellom summativ og formativ evaluering. Formativ evaluering er lærings- og utviklingsorientert, gjerne beskrevet som underveisevaluering, og evalueringen har til hensikt å forme utviklingsprosessen. Den summative evalueringen er først og fremst avsluttende, og har til hensikt å oppsummere resultater eller oppfyllelse av mål og kriterier. Begge disse evalueringsformene utfyller hverandre, og brukt sammen kan en oppnå bredere bakgrunn og sterkere grad av kvalitetssikring for de beslutninger som skal treffes. Et ensidig summativt fokus kan

derimot føre til sterk grad av kontroll og resultatfokus, med manglende læringsperspektiv. Ei ensidig fokusering på formativ evaluering kan gi mangelfull dokumentasjon.

2.1.3 Skolebasert vurdering

Skolebasert vurdering inngår som en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, og er obligatorisk for skolen. I § 2-1 i Forskrift til opplæringsloven, står det at skoler og lærebedrifter jevnlig skal vurdere hvordan organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen medvirker til å nå de mål som er fastsatt i læreplanens generelle del og i fagplanene. Det er skoleeier som etter Opplæringsloven har ansvaret for å påse at vurderingen av skolen eller lærebedriftene blir gjennomført som forutsatt. Videre er det slik at etter § 13-10 i Opplæringsloven skal kommunen ha et forsvarlig system for vurdering av om kravene i Opplæringsloven blir oppfylt. Skoleeier skal også ha etablert et forsvarlig system for å følge opp resultatene av slik vurdering. Haug (Haug og Monsen red.:2002) definerer begrepet slik:

Det er ei verdsetting av utvalde sider ved den enkelte skulen med basis i systematisk informasjon frå verksemda, og med tanke på utvikling og kvalitetsauke, utført i eit nært samarbeid med eller mellom dei som er knytte til skulen.(2002:21)

Monsen (ibid.) hevder at bruken av begrepet skolebasert vurdering etter hvert er blitt uklart, og at det brukes om alle typer skolevurderinger, både interne, eksterne og en kombinasjon av disse. Han lanserer begrepsparet intern-ekstern skolevurdering, og reserverer skolebasert vurdering for den helt interne vurdering. Det betyr likevel ikke at alt som ikke er skolebasert vurdering er ekstern vurdering, da det eksisterer en rekke blandingsformer der skolens aktører er involvert. Monsen (ibid) drøfter om begrepet skolebasert vurdering bør beholdes ei intern, formativ vurdering. En slik utviklingsorientert vurdering kan også skje på kommunenivå, men da er det ei kommunebasert skolevurdering.

2.1.4 Kvalitet

Kvalitetsbegrepet brukes aktivt i den pågående debatten om norsk skole, av sentrale og lokale politikere, sentrale og lokale myndigheter, av forskere, lærere, skoleledere, og av folk flest. Et sentralt budskap ser ut til å være at kvaliteten må heves. Men hva er kvalitet?

I innledningen til kvalitetshåndboka til Harstad kommune står følgende:

Harstad kommune har innført system for kvalitetsstyring for å effektivisere organisasjonen og forbedre kommunale tjenester.(...)

Kommuneadministrasjonen vil anvende følgende definisjoner av begrepet kvalitet:

1. ISO 9000:2000: "I hvilken grad en samling iboende egenskaper oppfyller krav."
2. BMS: "Kvalitet er å tilgodese behov og samtidig innfri realistiske forventninger hos kunder/brukere, medarbeidere og kommuneledelsen." (systemdokument I.1-1, versjon 3: 2006)

En annen og bredere definisjon av begrepet, som ikke utelukkende er knyttet til subjektive forventninger, henter vi fra Detlef (red. Madsen 2006):

Hvis begrebet kvalitet skal kunne anvendes i en pedagogisk sammenheng, må det forutsette

1. at noen har fastlagt et formål, som kvalitetsforestillingen relaterer seg til
2. at noen har udpeget en tilstand eller en prosess som ønskværdig i den forstand, at tilstanden eller prosessen i en bestemt kontekst skønnes at kunne tjene formålet – og derved tillægges kvalitet

Han knytter dermed kvalitetsbegrepet til et uttrykt formål, og dette målet kan uttrykkes av andre enn de som skal vurdere grad av måloppnåelsen. Han poengterer også at å sikre kvalitet alltid innebærer en løpende evaluering, og ikke bare registrering av resultater. Videre er det viktig å velge ut relevante områder eller aspekter av virksomheten for vurdering av kvalitet, og de registreringer en da gjør må være representative for den kvalitet en ønsker å undersøke. Slik oppnår man høy grad av validitet i kvalitetsfastsettelsen. Grøterud og Nilsen (2001) påpeker at det ikke vil være mulig å definere kvalitet uten at kriteriene er klarlagt. God kvalitet er noe som er "godt", altså et verdiladet begrep. De drøfter også begrepet kvalitetsindikatorer og om målbarheten egentlig er til stede når det gjelder kvalitet i skolens arbeid.

2.2 Det kommunale styringssystemet

Skolenes faglige arbeid er regulert og styrt av sentrale lover og forskrifter. Samtidig vil hver enkelt kommune ha etablerte styringsrutiner og -systemer som danner rammer for og gir retning til skolenes utvikling. Den kommunale konteksten skolene er en del av, vil ha betydning for skolenes lokale fokusområder, evalueringsarbeid og handlingsrom. For å forstå, tolke og drøfte informantenes budskap, er det derfor nødvendig å beskrive det systemet vår kommune har innført, gjennom vedtatte styringsdokumenter og lokal organisering.

Valg av styringssystem har vært i fokus i norske kommuner de siste tiårene. Det er blitt vanlig å basere kommunal styring på ideer fra næringslivet, presentert under

betegnelsen New Public Management (NPM), som er en felles betegnelse på ulike forsøk gjennom 25 år på å overføre forretningsinspirerte ideer til offentlig forvaltning:

Selve begrepet ("New Public Management") ble hamret ut av Christopher Hood tidlig på 1990-tallet (Hood 1991, 1995). NPM hevdes å være en "familie" av moderniseringsideer for offentlig sektor hentet fra privat sektor (Power 1997), der kjernen utgjøres av ideer om profesjonell ledelse, dvs ledere med ledelseskunnskaper og frihetsgrader til å ta avgjørelser, oppsplitting av virksomheter i flere selvstendige resultatenheter, økt konkurranse, samt bruk av kontrakter som politisk styringsinstrument (Aucoin 1990, Christensen og Lægreid 2001, Klausen 2005). (Referert i Røvik 2007:34).

I flere tiår har det i Norge vært politisk enighet om å modernisere den offentlige virksomhet ved økt effektivitet og bedre service. Dette søkes oppnådd ved å delegere ansvar og myndighet til et lavere nivå i forvaltningen, og ved eksterne og interne tilsyn og kontroller, samt rapportering av resultater. I tråd med dette gikk Harstad kommune fra tre nivåer til en tonivåkommune i 2002. Kommunen ble da organisert i 43 selvstendige enheter som rapporterer direkte til rådmannen. Hver skole ble en enhet, og rektor ble enhetsleder. I tillegg til rådmannen er det to assisterende rådmenn som har delt ansvaret mellom seg. En av disse, med bakgrunn fra skolesektoren har ansvar for skolene. Enhetslederne er delegert fullt administrativt, faglig og økonomisk ansvar. Kommunen har balansert målstyringsprinsipp (BMS) som sitt styringskonsept, og det innbefatter kommunens planleggings- og rapporteringssystem. Virksomhetsplanen, og driftsplanene som hver enhet hvert år utarbeider, er de viktigste dokumentene i styringssystemet. Driftsplanene, som utarbeides på grunnlag av virksomhetsplanen, er den enkelte enhets lokale styringsdokument. Det er her de overordna målene skal operasjonaliseres, og skal utarbeides av lederen sammen med brukere og medarbeidere. Viktigst for oss i denne sammenhengen er målet om *God kvalitet på skoletilbudet i henhold til opplæringslov med forskrifter*. Her slås det fast at det skal være *Godt system for skolebasert vurdering. Fokus på organisering, tilrettelegging og gjennomføring*. Som resultat/måleindikatorer: *Etablert system for skolebasert vurdering*. Metode for måling er rapportering per 15.05 på etablert system og resultat av vurdering (Virksomhetsplan 2007:22). Videre vises det til Opplæringslovens § 13-2 2.ledd og § 2-1:

Kommunen skal ha et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringsloven og forskrifter til opplæringsloven oppfylles, Skolen skal drive vurdering av om skolens praksis fører til at målene i Kunnskapsløftet oppfylles. Harstad kommune vil gjennom VHP 2007-2010 etablere et gjennomgående skolebasert system for vurdering med utgangspunkt i virksomhetsplanens mål. (Virksomhetsplan 2007: 23)

Vi finner ikke et spesifikt mål om at skolene skal drive pedagogisk utviklingsarbeid.

Evaluering av skolenes arbeid skjer gjennom årsrapporten, som leveres inn en gang i året, vanligvis i midten av februar. Enhetene rapporterer tilbake på indikatorer, og pålegges å sette i gang tiltak ved avvik. Denne rapporten danner utgangspunkt for neste års driftsplan. Årsrapporten fra enhetene er et sentralt dokument for å gi rådmannen og politikerne innsyn i og tilbakemelding på hver enhets totale drift.

Kommunen styres etter et såkalt kvalitetsvurderingssystem, uttrykt i *Kvalitetshåndboka*, som består av prosedyrer for kvalitetspolitikken i Harstad kommune. I styringsdokumentene finner vi sterkt fokus på kvalitetsarbeid i kommunen. Det er opprettet 16 ulike *kvalitetsutvalg*, som omfatter alle sektorer. Kvalitetsutvalgene kan opprette *kvalitetssirkler* som på oppdrag kan utrede prosesser eller prosedyrer. Enhetslederne skal prioritere arbeidet med kvalitetssikring av tjenestene og holde rådmannen orientert om kvalitetsarbeidet i enheten.

Kvalitetsutvalg for undervisningssektoren (KUS) består av alle rektorene, hvor en av rektorene velges som leder for ett år om gangen. I tillegg møter assisterende rådmann og tillitsvalgte. Det skal avholdes minimum ett møte per måned, og dette er den arenaen skolens rektorer har felles. Kvalitetsutvalgene skal i henhold til styringsverktøyet:

- Godkjenne prosedyrer og maler for felles stillingsbeskrivelser
- Ta beslutninger i saker hvor enhetsleder har delegert myndighet
- Utarbeide kvalitetsmål og kvalitetsindikatorer for undervisningssektoren,
- Utarbeide tjenestebeskrivelser
- Ta initiativ til å gjennomføre forbedringsprosjekter
- Ved uenighet skal saker legges fram for rådmannen for beslutning.

Det er i styringsverktøyet ikke spesifikt uttrykt at KUS skal ha fokus på kommunal skoleutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid eller skolebasert vurdering. Vi må likevel kunne tolke at dette arbeidet skal ivaretas som en del av det kvalitets- og forbedringsarbeid KUS skal ha i fokus.

Etter at tonivåsystemet ble innført, fikk rådmannen delegert kompetanse på en rekke beslutningsområder fra politikerne. Videre har rådmannen delegert kompetanse på flere felt til enhetslederne. Hver leder er tildelt selvstendig beslutningsansvar på en rekke områder, og det er et viktig og ofte poengtert moment i styringssystemet. Å tildele

kompetanse man selv har, kalles delegasjon. I forståelsen av delegasjon vil vi også framheve den juridiske betydningen begrepet har. Eckhoff og Smith (2003) understreker at kompetanse delegert til nivået under, ikke fratar tildelende nivå verken ansvar eller myndighet: Videre påpeker de: "Det er viktig å huske på at den som tildeler kompetanse verken gir fra seg sin egen kompetanse eller *ansvaret* for utøvelsen av den delegerte kompetanse"(2003:139). Ut fra dette må man kunne slutte at den tildelte kompetanse til nivået under, ikke fratar overordnet nivå verken ansvar eller myndighet.

Helland (2002) beskriver rådmannsteamet som en liten gruppe bestående av rådmann og assisterende rådmenn. I tillegg til å lede den kommunale organisasjonen, er deres oppgave å drøfte, gi anbefalinger og beslutte i viktige saker. En viktig oppgave er å følge opp resultatene. Helland (ibid) påpeker betydningen av at rådmannsteamet må være tilgjengelig for resultatsenhslederne når disse har behov for støtte, og ikke minst veilede enhetslederne når disse skal fatte beslutninger.

Røvik (2007) skriver om begrepene styring og ledelse:

Men mens ledelse handler om desentralisert, direkte og gjerne dialogbasert påvirkning primært utøvd i relasjonen mellom den enkelte leder og ansatte, innebærer styring en sentralisert, direktivlignende påvirkning utøvd indirekte, bl.a. gjennom formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner (2007:146)

I alt utviklingsarbeid er lederskap viktig. Det kommunale ledelsesperspektiv vi finner vektlagt i våre styringsdokumenter, må i henhold til Røviks (ibid) skille mellom begrepsparet styring – ledelse karakteriseres som styring; det er i stor grad bygd på formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner.

Vi har framhevet den kommunale konteksten som viktig for å forstå de betingelsene og det handlingsrom som skolenes lærere og ledere skal agere i forhold til. Denne konteksten har som vi har beskrevet endret seg etter 2002 i vår kommune. Et nytt styringsverktøy som angir nye lederroller, nytt beslutningsansvar, ny organisering og nye styringsdokumenter er gjort gjeldende. Røvik (ibid) gir interessante perspektiver på forholdet mellom idé og praksis. Når en bestemt praksis fra en type virksomhet tas ut fra denne sammenhengen og omformes til en idé for å overføres til en annen, kalles det *dekontekstualisering*. Praksis oversettes til idé. *Kontekstualisering* er når ideer oversettes til praksis, i en ny organisatorisk kontekst. Dette er viktige begreper for oss, når vi skal analysere og drøfte styringssystemets betydning for skolenes og kommunens utviklingsarbeid. Videre påpeker Røvik (ibid):

Dels foregår det også mye aktivitet knyttet til implementering av ideer og oppskrifter i organisasjoner uten at de involverte aktørene oppfatter at disse er hentet ut av noen bestemte kontekster.(...)...så er gjerne de som dekontekstualiserer organisasjonsideer, altså "uthenterne", svært ofte andre aktører enn "innsetterne", dvs de som kontekstualiserer. Dette innebærer bl.a. at overføring og oversettelse av organisasjonsideer, (...) sjelden foregår i et lukket og kontrollert kretsløp, der overføring skjer raskt og direkte fra kilde til mottaker. (2007:260)

Dette "oversettelsesarbeidet" kan gjøres dårlig og godt, og godt arbeid vil kreve god translatørkompetanse. Kunnskaps- og ideoverføring er ingen enkel øvelse, ideens skjebne kan være uviss når den forsøkes tatt i bruk i en ny ramme. Det er ikke sikkert organisasjonen er mottakelig for en ny idé, og utfallet kan bli noe annet enn lederskapet hadde tenkt seg. Røvik lanserer begrepet *translasjon*. I stedet for å fokusere på hva ideene eller oppskriften kan gjøre med en organisasjon, handler translasjon om hva organisasjonen kan gjøre med ideen. Røvik (ibid) mener translasjonsteorien er en mer pragmatisk og helhetlig teori om kunnskapsoverføring, fordi den omfatter både dekontekstualisering og kontekstualisering. Men han understreker at en kritisk betingelse for å lykkes med slik kunnskapsoverføring er at man besitter translatørkompetanse. Røvik (ibid) definerer translatørkompetanse som evnen til å oversette organisasjonsideer. For å mestre det, må en dugende oversetter ha inngående kjennskap til både konteksten det oversettes *fra*, som *til*. I dette ligger også innsikt i de prosesser som da må til. Oversetteren må være flerkontekstuell. Det er også nødvendig for å lykkes med translasjon at det er grunnleggende forståelse for at ideen som skal introduseres og befestes, skal introduseres i en etablert kontekst, hvor det allerede eksisterer en organisasjonskultur med rutiner og systemer, aktører og strukturer. Ved at organisasjonen besitter translatørkompetanse kan det sikres at ideene blir forstått og får de tilsiktede virkninger i organisasjonen.

Røvik (ibid) hevder at det eksisterer en inkonsistens i ideen NPM. På den ene siden defineres organisasjonen som en bedriftskultur, med vektlegging på hierarki, regler, sentrale beslutninger og kontrollordninger. På den andre siden en ledelsesfilosofi som vektlegger desentralisering, delegering og handlingsrom. Dette kan framstå som dilemma for aktørene i systemet.

2.3 Oppsummering

Vi har presentert, definert og redegjort for sentrale begreper som er viktige forutsetninger i vår søken etter svar på vår problemstilling. Vi har beskrevet at det er ei uttrykt forventning om at skolene skal endre og utvikle seg gjennom pedagogisk utviklingsarbeid, det er et kjennetegn på en lærende organisasjon. I alt utviklingsarbeid er evaluering viktig, og denne evalueringa bør være prosessuell og systematisk, slik at den kan føre til ny innsikt og ny praksis. Et slikt evalueringsarbeid er et viktig element i skolebasert vurdering, som har som formål å vurdere i hvilken grad skolenes læringsarbeid medvirker til å nå mål i læreplanen. Kvalitet i dette arbeidet må forstås som et uttrykt formål og oppnås gjennom prosesser. Vi har også pekt på og redegjort for det systemet, den konteksten dette arbeidet skal foregå i. Det er et komplekst system med et omfattende styringsverktøy som også gir føringer for skolenes fokus. Vi har beskrevet et kommunalt vurderingssystem, der arenaene på den ene siden er skolen, der aktørene hovedsakelig er lærerne, på den andre siden kommunenivået, med politikere og rådmenn. Rektorene skal delta på begge disse arenaene, og rektorrollen er definert både gjennom sentrale føringer og forventninger, og gjennom det lokale styringssystemet. Derfor har det også vært viktig for oss å trekke inn relevant organisasjonsteori slik at dette systemet kan forstås.

3 Metode

Vi har valgt kvalitativ metode som tilnærming i denne oppgaven. Kunnskapsgrunnlaget bygger på studier av kommunale styringsdokumenter, kvalitative forskningsintervjuer og vår egen forforståelse som vi har tilegnet oss gjennom vår yrkeserfaring. Forskning som tar sikte på å dokumentere kunnskap gjennom fortolkninger av opplevde erfaringer, har en forankring i hermeneutikk. I vår undersøkelse har vi intervjuet aktører med ulikt ståsted i skolesektoren i Harstad, for å finne deres fortolkninger av det feltet vi forsker på. Disse aktørenes forståelse vil sammen med relevant teori være bakgrunn for vår tolkning og analyse. En egnet analysemetode i slikt tolkningsarbeid er hermeneutikken, som vi først gir en kort beskrivelse av. Vi vil så redegjøre for vår forskningsmetode, det kvalitative forskningsintervjuet, gjennom en beskrivelse av forarbeid og datainnsamling. Vi vil videre presentere viktige momenter i kvalitativ innholdsanalyse, og plassere vårt eget arbeid inn i dette.

3.1 Vitenskapsteoretisk plassering: hermeneutikken

Hermeneutikken er en analysemetode som skal gi oss økt forståelse av fenomener eller meninger gjennom en tolkningsprosess. Fortolkning er, i følge den kanadiske filosofen Taylor:

... et forsøk på å gjøre klart, eller gi mening til, et studieobjekt, som overflatisk sett framstår som uklart, kaotisk, uforståelig, selvmotsigende og lignende. Å fortolke er altså å forsøke å finne fram til en underliggende mening, eller å si noe som framstår som uklart på en klarere måte. Vi forsøker å fortolke når det er noe vi ikke forstår. (Gilje og Grimen 1993:156)

Som samfunnsforskere må vi tolke og forstå noe som allerede er aktørenes fortolkninger og forståelse av seg selv. Den engelske sosiologen Anthony Giddens (ref. *ibid*) sier samfunnsvitenskapene må bygge på en *dobbelt hermeneutikk*. Forskeren skal trenge inn i aktørenes forståelse og beveggrunner, for dernest å finne ut om det er andre forståelser innenfor egen ramme, og som kan gjøres begripelig innenfor flere kategorier. Forskeren er dermed i en ”dialog” med aktøren. Samfunnsviteren må bruke aktørens egne beskrivelser og begrunnelser som grunnlag for å konstruere presise beskrivelser av fenomener.

En viktig faktor i hermeneutikken er den forforståelse eller det perspektiv vi møter fenomenene med. Siden vi begge jobber som rektorer i den kommunen vi gjør vårt

forskningsarbeid, er dette et viktig moment. Vi går aldri forutsetningsløst inn i en fortolkning, og en forforståelse er et nødvendig vilkår for forståelse. I all tolkning må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter, ellers vil ikke våre undersøkelser ha noen retning. Popper bruker begrepet *forventningshorisonter*, mens Gadamer kaller det *forforståelse* eller *for-dommer*.

Den hermeneutiske sirkel et vesentlig begrep, da alle former for forståelse henger sammen med den kontekst eller situasjon det skal forstås innenfor. En fortolker vil alltid ta med seg sine egne erfaringer og kriterier inn i prosessen, og vil dermed selv skape den konteksten noe skal forstås innenfor. For å forstå noe må vi derfor tolke delene ut fra en forforståelse av den helheten delene hører til. Delene forstås og tolkes ut fra helheten, og helheten forstås og tolkes ut fra delene. Det er en sirkel eller spiral, med et gjensidig og dynamisk utvekslingsforhold mellom deler og helhet. På denne måten vil vår oppfatning og forståelse forandres og utvides gjennom tolkningsprosessen, preget av både kontekst og vår egen forståelse av fenomenet. I tolkning må en derfor hele tiden veksle mellom å tolke enkeltfenomener og det å tolke helheten. Dette vil være sentralt for oss i vårt analysearbeid av de funn vi har gjort.

I hermeneutikken kan forskeren i større grad innta et *deltakerperspektiv* enn det tradisjonelle *tilskuerperspektivet*. I stedet for å inngi et skinn av objektivitet fra en forskende tilskuerposisjon, kan en innta aksjonsperspektivet, og være seg bevisst egen deltakelse. Dette betyr for oss at vi må være oss bevisste vår rektorrolle og vår deltakelse i og påvirkning på den organisasjonen vi forsker i.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet må betraktes som en faglig samtale om et definert tema. Vår problemstilling har fokus på hvordan pedagogisk utviklingsarbeid evalueres i vår kommune, både som definert system og opplevd system. Vi har derfor valgt ut ulike aktører i skoleharstad for gjennom samtale med dem få innblikk i deres erfaringer med evalueringsarbeidet. Med å velge forskningsintervjuet som metode mener vi å kunne avdekke funn basert på de forskjellige aktørenes egne beskrivelser og vurderinger av evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid, som de fra ulikt ståsted har erfaringer med. Vil det være forskjellige forståelseshorisonter blant aktørene? Ser de forskjellige ting

når de ser ”det samme”? I det kvalitative forskningsintervjuet vil dermed *dialogen* mellom intervjuer og respondent bli sentral. Samtalen vil utvikles i en relasjon mellom partene, og det vil være den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap. I en slik interaksjon vil kunnskapen konstrueres ikke bare gjennom de svar som informantene gir, men ved at intervjuer og intervjuperson i stor grad utveksler synspunkter om et tema av felles interesse. Kvale (2001) understreker sterkt interaksjonens betydning, og det vekselspill som oppstår ”mellom de som vet og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert.” (2001: 28)

Som forskere skal vi søke å integrere respondentenes erfaringsnære beskrivelser og begreper i en samfunnsvitenskapelig teoretisk forståelse av fenomenene. Vi gikk grundig til verks for å velge ut de tema som skulle inngå i samtalen. Sentralt i denne prosessen var vår egen *forforståelse* av fenomenene, og denne forforståelsen måtte være grunnlag for kritisk refleksjon. Hadde vi en faglig basert forforståelse, med utgangspunkt i vitenskapelig teori og metodologi, eller ville vi i for stor grad være lokale skoleledere i vårt forskningsarbeid? I henhold til hermeneutisk analysemetode vil vi også som forskere ha med oss hele vår identitet og rollebakgrunn. Og det gjør at vi må stille strenge krav til egne kunnskaper, vurderinger, autensitet og begrunnelser, når vi skal rekonstruere og analysere.

3.2.1. *Intervjuguide*

Ut fra problemstillinga og forskningsspørsmålene utformet vi de endelige intervju spørsmålene, i en intervjuguide. Guiden skal fungere som en rettesnor under selve intervjuet, og medvirke til å styre intervjuet mot de mål vi ønsket. Basert på vår kunnskap om fagfeltet og vår egen forforståelse, valgte vi å utforme en guide med 5 – 8 hovedtemaer, formulert som overskrifter, og innenfor hvert tema laget vi en rekke underspørsmål. Dette var utgangspunktet for samtalen. På denne måten ønsket vi å oppnå størst mulig grad av objektivitet og gi rom for respondentenes narrativer. Vi systematiserte intervju spørsmålene (med litt ulik vekting til respondentene) i følgende tema:

- Egen skole
- Skolelederen (til lærerne)

- Andre skoler
- Kommun nivået
- Skolebasert vurdering
- Det kommunale styringsverktøyet
- Analyse – veiledning (til rådmann og politiker)
- Kvalitetsutvalg for undervisning (KUS)
- Kvalitet
- Endringer

I følge Kvale (ibid) bør spørsmålene hovedsakelig ha en deskriptiv form, altså spørsmål formulert med spørreordene *hva* og *hvordan*. Vi valgte i hovedsak åpne spørsmål, innledet med:

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| - Kan du beskrive...? | - Hva forstår du med...? |
| - Fortell om... | - Kan du si noe mer om...? |
| - Hva er din oppfatning...? | - Hva er dine synspunkter...? |

For å kontrollere vår oppfatning av svarene, stilte vi gjerne tilleggsspørsmål som:

- Har vi oppfattet deg riktig når...?
- Er det slik å forstå at...?
- Mener du med dette...?

3.2.2. Datainnsamlingen

Vi valgte ut respondenter som har ulike roller i skolene i Harstad. På den måten mente vi å skaffe oss bredde og høy grad av validitet. Vi valgte ledere og lærere fra 3 skoler: en barneskole, en ungdomsskole og en barne- og ungdomsskole, til sammen 3 rektorer og 3 lærere. Vi mente dette utvalget ville representere bredde siden alle skoleslagene er representert. I tillegg intervjuet vi assisterende rådmann med ansvar for skolene, samt en politiker som sitter i Oppvekstkomiteen. Politikeren ble tilfeldig valgt, vi ønsket en politiker med en viss politisk erfaring, og fikk ei anbefaling fra leder i Oppvekstkomiteen. Før vi valgte ut respondentene fikk vi anledning til å gi en kort beskrivelse av forskningsprosjektet vårt i Kvalitetsutvalget for undervisning. Etter dette tok vi så kontakt med rektorene for de tre skolene vi hadde valgt, og disse rektorene plukket ut lærere fra sine skoler. Alle respondentene stilte seg positive til å bli

intervjuet, og hvert intervju tok mellom 1 og 1 ½ time. Temaene vi hadde valgt å belyse gjennom spørsmålene våre, var ikke kjent for noen av respondentene. Dette var bevisst fra vår side, vi ønsket respondentenes umiddelbare refleksjoner, og ikke forberedte svar. Vi brukte to diktafoner til opptakene, og ingen av respondentene hadde noe i mot å bli ”teipet”.

Det som alltid er interessant i en slik intervjusituasjon, hvor vi skal få tak i respondenters erfaringer, refleksjoner, analyser og vurderinger, er graden av ærlighet i svarene, og interaksjonen mellom oss som intervjuere og intervjuobjektene. Relasjonene mellom intervjuere og intervjupersoner er i vårt tilfelle svært nære. Vi er ikke forskere som kommer reisende fra en annen landsdel, stiller våre spørsmål for så å forsvinne for aldri mer å møtes. Tvert imot er flere av våre respondenter mennesker vi har daglig kontakt med, og også har et arbeidstaker-/lederforhold til. Det betyr også at den informasjonen vi er ute etter respondentenes beskrivelser og vurderinger av, vil vi selv ha en oppfatning av, og til en viss grad kunne kontrollere. Samtidig må vi vokte oss vel for ikke å være forutinntatte eller subjektive i vår tolkning og vurdering av informasjonen. Intervjuformens styrke er nettopp at den fanger opp variasjonen i intervjupersonenes oppfatninger om et tema, og dermed fanger det interessante mangfoldet. Vi oppfatter det slik at det kan være både en styrke og en svakhet i vår forskerrolle at vi selv er en aktiv del av dette mangfoldet. Likevel må vi være svært oppmerksomme på det til dels tette forholdet vi vil ha til en del av våre respondenter. For å unngå at samtalen blir *for* uformell, blir det viktig å tydelig etablere en *faglig* samtale, med strengere rammer enn det vi sannsynligvis ville benytte med ukjente respondenter. I løpet av de 8 intervjuene, vekslet vi på hvem av oss som førte samtalen. Den ene hadde hovedansvaret for intervjuet, mens den andre kunne notere og supplere med tilleggsspørsmål. Dette fant vi svært hensiktsmessig; vi fikk begge erfaringer med å lede et intervju, samtidig som vi kunne holde høy grad av våkenhet og oppmerksomhet rundt alle nyanser i respondentenes svar.

3.2.3. Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse kan i prinsippet brukes på både tekst, lyd, tall eller bilder. Det vanlige er imidlertid at den verbale formen er framtrедende, og at lydopptak er transkribert før analysen. Vi valgte å transkribere alt som vi oppfattet som relevant for problemstillinga vår. I samtalenes løp var det ikke fritt for at flere av respondentene

enkelte ganger beveget seg langt fra spørsmålene våre, så vi valgte å ikke transkribere det vi betrakter som uaktuelle temaer. Opptakene ble så transkribert av oss begge, og vi fant dette arbeidet krevende, men svært nyttig. Etter 8 intervjuer hadde vi et datamateriale på ca. 90 sider. Etter transkriberingen ble svarene kategorisert i matriser.

Grønmo (2004) peker på at i kvalitativ innholdsanalyse er kildekritikk *spesielt* viktig. Dataenes relevans må vurderes nøye, slik at de kildene en bruker framstår med autensitet og troverdighet. *Kontekstuelle vurderinger* må foretas; at dataene ses i sammenheng med annen foreliggende dokumentasjon og vurderes i den kontekst de er framkommet. Forhold som omtales, av hvem og med hvilken bakgrunn er viktige elementer i ei kontekstuell vurdering. Gadammers holistiske tolkningskriterium; ”Alle detaljers harmoni med helheten er kriteriet på korrekt forståelse” (ref. i Gilje og Grimen 1993), blir viktig i en analyseprosess som dette. Detaljer må oppfattes som en del av den helheten de befinner seg i, og forstås i denne konteksten. Samtidig må vi være våkne på eventuelle disharmonier eller uforenelige aktørforståelser. Vil vi avdekke mangel på indre sammenheng, og fragmentarisk skoleutvikling i vår egen kommune? Med dette som bakgrunn foretok vi ei ”grov” oppsummering av respondentenes svar, ut fra refleksjoner som:

- Hvilket hovedinntrykk sitter vi igjen med?
- Har respondentene svært ulik oppfatning av samme tema?
- Hvor finner vi de største ulikhetene?
- Hva sammenfaller?
- Er respondentenes forståelse, vurderinger og erfaringer sammenfallende med kommunens beskrevne system?

I analysearbeidet ble alt relevant innhold i intervjuene *kategorisert*. Innholdet i tekstene ble vurdert og fortolket i forhold til problemstillinga, og ulike deler av innholdet ble vurdert i forhold til hverandre. På denne måten kunne vi finne fram til felles trekk, avvikende oppfatninger, nyanser og sentrale elementer.

3.2.4. *Generalisering, validitet og reliabilitet*

I forskning er generalisering, validitet og reliabilitet vesentlige begreper, også innenfor kvalitativ forskning. Å kvalitetssikre den kvalitative forskningen er noe annet enn den kvantitative forskningens validitetsvurdering. Det er viktig å vurdere både mangfold og ikke minst relevans til problemstillinga. Kalleberg trekker fram:

Steinar Kvales ofte siterte definisjon av validitet må nevnes her: Valide svar (i et intervju) er et spørsmål om å spørre riktig (Kvale 1987). Kvalitetssikring består videre av en stadig avveining og argumentering fram til en innsikt som er slående og logisk. (2002:23)

Vår undersøkelse gjelde vår kommune, og kan dermed ikke anses som generaliserbar. Når det gjelder begrepet validitet, peker dette begrepet på hvor gyldig en undersøkelse kan anses å være. Kvale (1997) bringer validitetsbegrepet ned på forskningens hverdagslige praksis; validitet som håndverkmessig kvalitet:

Forskeren har et kritisk syn på sine tolkninger og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev tolkning. Forskeren spiller djevelens advokat overfor sine egne funn (1997:168).

Reliabilitet kan oversettes med pålitelighet og har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Reliabilitet og validitet forteller oss i hvilken grad det er vitenskaplig og kvalitativt holdbart. Kvale (ibid) påpeker at reliabiliteten er viktig under intervjuet, ved transkriberingen og i analyseringen. Vi har lagt vekt på å validere arbeidet gjennom nøyaktige beskrivelser av kildematerialet og arbeidsprosessene, slik at det i størst mulig grad skal være klart for leseren hva kunnskap og forskningsfunn knyttet til denne oppgaven kan relateres til. Alle dokumenter og sitater er ordrett gjengitt, og respondentene har også fått de aktuelle sitatene til gjennomlesning. Vi har også hørt gjennom intervjuene flere ganger, og brukt god tid på analysen. Det faktum at vi er to rektorer som jobber sammen med dette, mener vi høyner både reliabilitet og validitet. Å finne den endelige sannheten har ikke vært vårt mål med vår forskning, men å gi et dokumentert bilde av en del av virksomheten i vår kommune mener vi er realistisk. Vi syns Jette Fog (1996) formulerer seg godt når hun påpeker:

... og hvordan man skal håndtere den realitet, det er at si, ikke at man kan opnå en absolut sandhet, men at man kan opnå noget, der er sandt. (Holter og Kalleberg (red) 1996:199)

3.2.5. Etikk

Intervjuet er ikke bare en prosess hvor det produseres et vitenskapelig produkt; det er også et mellommenneskelig forhold og et etisk forhold som stiller krav til personvern, integritet og respekt. Prosjektet er godkjent fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I behandlingen av respondentene og innsamlet materiale har vi bestrebet oss på å følge de tre etiske reglene for forskning på sosiale og mellommenneskelige forhold som omtales av Kvale (2001): *Informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*, og som også foreligger som krav for godkjenning fra NSD. Informert samtykke er ivaretatt ved at deltakerne har fått muntlig og skriftlig

informasjon om hensikten med og anvendelsen av intervjuene og opptakene, og at de har skriftlig godtatt betingelsene for å delta. Utvelgelsen av politiker, rektorer og lærere er kun kjent for oss, slik at konfidensialiteten for disse skal være godt ivaretatt.

Assisterende rådmann (med ansvar for skolene) fins det bare én av i kommunen, slik at hans identitet nok vil være kjent for alle i vår kommune som setter seg inn i vår forskning. Alt materiale er anonymisert. Samtalenes konsekvens er vurdert ut fra ansvaret for ikke å påføre respondentene skade, og der retningslinjene fra NSD er fulgt. Alle intervjuopptak ble makulert ved prosjektslutt.

4 Presentasjon av data og analyse fra undersøkelsen

Innledningsvis har vi redegjort for at vår analyse skal ha et hermeneutisk utgangspunkt. Vi skal søke å få fram en helhet, gjennom å belyse delene. Evalueringspraksisen skal speiles mot kommunens styrings og evalueringssystem, for å finne de empiriske realiteter og konsekvenser. Pedagogisk utviklingsarbeid er én komponent i en større helhet, samtidig som denne komponenten rommer flere enkeltdeler. Det er aktørenes stemmer i denne helheten som utgjør en vesentlig del av vårt analysegrunnlag, og vi må gjøre kontekstuelle vurderinger. Hvor stor innsikt har de ulike aktørene? Vil skolens informanter, rektorene og lærerne, ha en felles oppfatning av vesentlige sider av evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid? Kan det forventes at lærerne har innsikt i skolens overordnede styringsdokumenter? Får det politiske nivået tilstrekkelig kunnskap om skolens utviklingsarbeid, slik at prospektive beslutninger kan fattes? Hva er beslutningsnivåenes ulike roller i systemet? Virker evalueringssystemet etter intensjonene?

Vi velger å presentere datamaterialet kategorisert etter den tematiske systematiseringa vi presenterte i kapittel 2. Innenfor hver kategori vil aktørenes forståelse av og refleksjoner rundt temaene presenteres og analyseres, ordnet i forhold til deres ulike ståsted. Vi vil veksle mellom oppsummeringer av informantenes utsagn, og transkriberinger slik at informantenes stemmer kommer fram. Hver kategori avsluttes med ei oppsummering og analyse av informantenes samlede vurderinger, samt relevant teori som kan belyse funnene. Vår oppsummering tar utgangspunkt i de enkeltdelene vi tematisk har belyst, og vi vil underveis se med et kritisk blick på vår egen praksis, for på den måten være i stand til å se *ut over* denne praksisen, mot helheten. Tidligere forskning på dette feltet vil hjelpe oss i vår søken etter innsikt og forståelse i et komplekst fagfelt. Vi avslutter dette kapitlet med ei oppsummering hvor vi vil trekke fram det vi mener er våre viktigste funn. Disse bringer vi videre til drøftingsdelen, hvor funnene drøftes, og i hermeneutisk tradisjon samler vi til slutt trådene i denne veven, slik at vår problemstilling belyses, detaljert og helhetlig.

4.1 Pedagogisk utviklingsarbeid og erfaringer i Harstad kommune

I intervjuene med alle informantene våre, spurte vi om hva de kjente til eller hvilke erfaringer de har med pedagogisk utviklingsarbeid, fra sine ulike ståsteder. Vi ba også alle om å forklare hva de la i dette begrepet. Vi ønsket å avklare om vi snakket om det samme, når vi skulle belyse dette temaet.

Politikeren:

Politikeren vi intervjuet viser seg å kjenne godt til eksempler på utviklingsarbeid på de to skolene vi representerer. Om dette er et representativt kunnskapsnivå for alle våre lokale politikere er vanskelig å vurdere. Han trekker selv fram at har fått slik kjennskap til skolenes arbeid gjennom temamøtene i kommunestyret, men får også informasjon gjennom andre, mer private kanaler. Han har også tydelige synspunkter på verdien av slikt utviklingsarbeid, særlig på områder han selv er opptatt av. Videre vektlegger han rektorenes betydning i det å drive og lede denne typen arbeid. Han gir begrepet en samfunnsmessig definisjon: målet med utviklingsarbeid må være å gjøre elevene best mulig rusta til livet.

Ass.rådmann:

Ass.rådmann definerer pedagogisk utviklingsarbeid som utviklingsprosesser og pedagogiske diskusjoner for å innfri krav i læreplaner og forskrifter. Disse utviklingsprosessene må etter hans oppfatning først og fremst skje ”i hodene på folk”, som en bevisstgjøring, og prosessene må uttrykkes gjennom målsetninger, og være kompetansebyggende, pedagogiske prosesser. Han differensierer mellom de mer eller mindre kontinuerlige utviklingsprosessene som til en hver tid er eller bør være i skolen, og pedagogisk prosjektarbeid, som er tidsavgrenset og med egen metodikk. Han konkluderer med at begge deler må betegnes som pedagogisk utviklingsarbeid. Han tar et overordnet perspektiv på utviklingsprosjekter, og forankrer denne typen arbeid i nasjonale og lokale føringer. Han trekker fram betydningen av rektorenes lederskap i slike utviklingsprosesser.

Rektorene:

Alle skolelederne vi intervjuet har erfaringer med pedagogisk utviklingsarbeid, men uttrykker samtidig at det kan være ei utfordring å ”få det til”. Dette begrunnes fra skolelederne med flere faktorer. Flere ganger under intervjuene trekker lederne fram at de ønsker å kunne ha tid til mer pedagogisk fokus i jobben. Tidsfaktoren ser ut til å være sentral i ledernes egne vurderinger om sine muligheter for å prioritere dette

sterkere, det er for mange andre oppgaver som rektorene daglig skal handtere. Alle lederne uttrykker at de forsøker å støtte opp om og legge til rette for ideer som vokser fram i eget personale, og at denne typen utviklingsarbeid nærmest ”går av seg selv”. Men annet utviklingsarbeid, som oppleves å komme utenfra, kan være langt vanskeligere å lede. Eksempel på dette kan være implementering av ny læreplan (K06), der det uttrykkes frustrasjon over manglende samarbeid mellom skolene og mangel på kommunal helhetstenkning. Rektorene i vår undersøkelse framholder at samarbeid og læring mellom skolene i vår kommune ikke er rutinisert. Den kjennskap skolelederne har til hva som foregår på andre skoler er tilfeldig og ofte på bakgrunn av individuelle initiativ. Uformelt og uforpliktende snakk om egne skoler når rektorene møtes, virker å være det vanlige. Noen av lederne har likevel gode erfaringer med kommunalt nettverksarbeid, men det har vært drevet mer eller mindre systematisert og forpliktende, i følge rektorenes egne utsagn. Dette frustrerer rektorene, og det pekes på den kompetansen lærere og rektorer har, samlet sett, og som i så liten grad utnyttes. En av rektorene påpeker at det ikke er kultur i kommunen for å markedsføre godt arbeid ved egen skole. Utviklingsarbeid er endringsarbeid, og det kan oppleves som vanskelig å motivere for endring i personalet. Lederne kan se endringsbehov som lærerne ikke ser eller er enige i. Da oppleves lederrollen som utfordrende, slik en av rektorene beskriver det:

Det er vanskelig å drive utviklingsarbeid, vanskelig på den måten at det på den ene siden er ei utfordring å tenke strategi i forhold til eget personale. Ofte er jo situasjonen sånn at lærere eller ansatte i skolen, de kjenner ikke bestandig like godt behovet for å tenke utvikling. Og det å motivere for at endring skal skje, det syns jeg er en av de største utfordringene. For min egen del som leder så syns jeg jo også at... ja, man kan fort føle seg litt utålmodig, ting skjer for sakte, ja. Jeg syns det er vanskelig, jeg syns det er utfordrende, først og fremst på den måten at det å introdusere dette med skoleutvikling på en sånn måte at det resulterer i utvikling, og varige endringer, det syns jeg er vanskelig. Og mi erfaring er og at jeg syns ikke jeg har vært så flink som leder som jeg egentlig skulle ønske at jeg kunne si at jeg var.
(rektor 2)

Rektoren reflekterer ærlig over egen utilstrekkelighet, både i å introdusere og implementere endringer. En annen av rektorene, som har erfaring med dialogmodellen gjennom deltakelse i prosjektet Lærende nettverk¹, synes denne utviklingsmodellen bidrar til endringer gjennom å systematisk lære av andre, og framhever denne arbeidsmetoden:

¹ Lærende nettverk er et statlig initiert 3-årig prosjekt som i vårt fylke drives med deltakelse fra 10 skoler og veiledning fra Universitetet i Tromsø

Dialogmodellen i Lærende Nettverk, de som har laget dette har skjønt det. Den kombinerer to ting: Du åpner døren mellom ulike skoler, på samme tid som alle får tid til å lytte, gå til sin egen skole, og reflektere over det, hvordan kan dette være på vår skole? Hele hemmeligheten med disse konferansene er å hente impulser, og stille spørsmålet, hvordan kan en omsette dette til egen praksis? (rektor 1)

Lærerne

Når vi spør lærerne om deres erfaring med pedagogisk utviklingsarbeid på sin skole, virker de usikre på hva vi mener med dette begrepet. Alle spør oss hva vi tenker på eller mener med det. Vi må i samtalene eksemplifisere, og etter hvert trekkes større prosjekter som PALS ² og Kunnskapsløftet fram. Én lærer trekker fram et mindre lokalt prosjekt hun har deltatt i. Lærerne vi intervjuet er opptatte av at de i liten grad kjenner til hva som skjer på andre skoler i kommunen. Den kunnskapen de har, kjenner de til via det de beskriver som rykter, og de vil gjerne ha større innblikk i pedagogiske utviklingsarbeid som andre skoler bedriver. De mener alle at økt samarbeid og deling mellom skolene kan være hensiktsmessig. En av lærerne påpekte imidlertid at kjennskap til andres arbeid måtte ha nytteverdi for at det skulle være interessant. Lærerne sier rektor er sentral som pådriver for utviklingsprosesser og en lærer reflekterer over rektors muligheter for å finne tid til dette arbeidet, når rektors hverdag ser ut til å være dratt mellom mange forskjellige oppgaver:

Det er jo på en måte rektor som drar i gang og som er pådriver for disse tingene, og da blir det vel med rektor som det blir med oss lærere når vi sylter oss ned i hverdagen at dette med å løfte blikket og se de store lange linjene, at det blir vanskelig. Og også tenker jeg at du må være så entusiastisk for å få kollegiet ditt i gang med nye tanker, og klarer du det når du har veldig mye annet som du er nødt å ta fatt i?(...) For meg er det meningsløst at rektor sitter på hodet i budsjettet i desember. Rektor er jo ikke **det**, rektor er jo den pedagogiske lederen, en pedagogisk leder som er god på å få til disse tingene og får oss i driv og i gang. Og det at rektor sitter der blir litt sånn... for meg blir det misbruk av rektor, at **det** er rektors hovedoppgave plutselig. (lærer 3)

Oppsummering og analyse:

Informantene fra skolene i Harstad kan alle vise til utviklingsarbeid som foregår eller har foregått, enten som deltakere i større prosjekter eller mindre endringsarbeid på den enkelte skole. De viser til både gode og mindre gode erfaringer. Rektorene synes de i varierende grad lykkes i dette arbeidet, og alle framhever andre arbeidsoppgaver som tar fokus og tid. Lærerne bekrefter dette. Vi finner også at lærerne til en viss grad har problemer med å identifisere pedagogisk utviklingsarbeid, vi må i samtalene gi eksempler på hva dette *kan* være. Det kan være en indikasjon på at begrepet ikke brukes

² PALS står for Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen, og er et stort nasjonalt prosjekt som i vår kommune involverer 13 av 14 skoler

særlig aktivt i skolens daglige virke. Ass.rådmann betoner betydningen av å drive endringsarbeid i skolene, og har også generell kunnskap om dette feltet av skolenes arbeid og hvilke momenter som er viktige. Politikeren kjenner også til enkelte utviklingsprosjekter. Økt samarbeid mellom skolene etterlyses av både lærerne og rektorene. Det mener våre informanter vil gi drahjelp og effektivisere felles prosjekter, og virke til varige endringer. Manglende kjennskap til andre skolars utviklingsarbeid uttrykkes av både rektorer og lærere. Fevolden og Lillejord (2005) trekker fram ulik forskning som har funnet at dette ikke er enestående for vår kommune. Nye undervisningsmetoder og teknikker tas i bruk, men det viser seg ofte bare i kortere perioder.

Det eneste som kan råde bot på dette problemet, er å institusjonalisere tanken om at alle profesjonelle yrkesutøvere har ansvar for å se ut over sin egen praksis, det vil si å betrakte praksis i et kritisk lys. Det er bare gjennom økt forståelse av praksishandlinger at de kan fornyes og ikke reduseres til teknikk eller gjentakelse av seg selv. Med mindre man, på individ- eller skolenivå, ser *ut over* egen praksis, blir det også vanskelig å forbedre praksis. Hva som er kjennetegn ved god undervisning bør derfor gjøres til gjenstand for en offentlig debatt preget av positive og negative tilbakemeldinger (Elmore 1996:19). Målet må være å sette i gang målrettede prosesser for å reproducere vellykkede aktiviteter og redusere feilgrepene.(...) Altfor sjelden blir gode pedagogiske ideer tatt opp og gjort til en alminnelig del av pedagogisk praksis. (2005:134)

4.2 Evaluering og vurderingskriterier

Hva forteller våre informanter om evaluering av skolenes pedagogiske utviklingsarbeid i vår kommune?

Politikeren:

Han har ei klar formening om at det **er** et system for evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid i kommunen. Han er fra et overordnet nivå opptatt av at erfaringene fra skolenes ulike utviklingsarbeid ikke spres til andre skoler, og i liten grad føres videre, implementeres. Politikeren mener det er et politisk ansvar, i samarbeid med rådmannen, å sørge for at dette må skje:

Men jeg vet jo at det evalueres, og det virker mange ganger... av og til virker det som om at når man har gjennomført ting i skolen, og har evaluert det, og prosjektperioden er ferdig, så stopper man. Da skjer det ikke noe mer med det tiltaket. Det er ikke noe automatikk i... nå er det mi oppfatning...det virker ikke som det er noe automatikk i at hvis tiltaket er godt, tiltaket har effekt på elevene, så enten videreføres det ikke, eller så spres det ikke til andre skoler. Hvorfor er det ikke det?

Intervjuer: Ja, hva tenker du om det?

Jo, jeg tenker det at vi som politikere har ikke vært klar og tydelig i marsjordren til administrasjonen, til rådmannen, rett og slett. Eller så har ikke rådmannen tatt den marsjordren han har fått.(...)Ja, det virker som om skole der skolen sjøl ønsker å

styre og der rådmennene sjøl ønsker å styre dette, uten at politikerne skal bry seg så mye eller skal få lov å bry seg så mye.(...)Men jeg savner den evalueringseffekten og den synliggjøringa, bedre synliggjøring av den effekten hos dere, og at det skal spres til andre skoler. Den savner jeg. *(politiker)*

Han mener at han som politiker ikke får muligheten til å delta i vurderingsarbeidet for å kunne ta valg i forhold til hva skolene skal vektlegge av ønsket utvikling. Dette mener han burde være mulig, og særlig etter at kommunen valgte ei organisering i to nivåer.

Han uttrykker et klart ønske om i sterkere grad å styre skolene:

Helt klart jeg ønsker det. Og det må jeg en plass få lov å velge, for alle skolene. Og det føler jeg at jeg ikke har godt nok. Jeg kan selvfølgelig foreslå det i virksomhetsplanen, men det er for stort dokument. *(politiker)*

Ass.rådmann:

Ass. rådmann trekker fram BMS med årshjul, på vårt spørsmål om evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid i vår kommune. Skolene evaluerer gjennom sin årsrapportering, og det er dette systemet som aktivt må brukes. Hvis noe skal endres, må det komme som innspill fra enhetslederne. Han forankrer evalueringsarbeidet i lover og forskrifter, og kommunens juridiske ansvar for å følge dette opp. Indikatorene i driftsplanen er vurderingskriteriene. Han vektlegger tydelig rektors ansvar (gjennom styringssystemet) for å sørge for at evaluering finner sted:

Vi har jo etablert et system som er overordna for hele kommunen, og i stort så tar vi jo utgangspunkt i det systemet for all evaluering av virksomheten. I dette så ligger det jo et årshjul og et hovedstyringssystem for kommunen som går i sykluser. I dette blir også skolen trukket inn og evaluert etter de kritiske suksessfaktorene og de måleindikatorene som ligger i plandokumentet. Det er i stort hvordan dette blir evaluert. *(ass.rådmann)*

På vårt oppfølgingsspørsmål om utarbeidelse av vurderingskriterier og om det etablerte systemet i stor nok grad fanger opp evaluering av skolenes pedagogiske utviklingsarbeid, svarer han:

Jeg vet ikke, men jeg tror man må sikre seg at en tar de målbare kriteriene, at man tenker at man har en situasjon, man skal til et mål, man har noen indikatorer, man har noen tegn underveis som er nødt til å måle, er skolene på rett vei, og de indikatorene må gi oss som skal melde tilbake noen signaler om det foregår et tilstrekkelig, et godt nok arbeid i disse enhetene. Og når det gjelder hvem som har vært med å utarbeide disse kriteriene, så er det sånn at de evalueres hvert år på de enkelte enhetene, hvordan er disse kriteriene i forhold til hverdagen, er det noe som mangler her, så på den måten er vårt system basert på innspill fra de enkelte enhetene og det enkelte område som er skole. Kriteriene er også hentet ut sånn som en ser de ligger i virksomhetsplandokumentet, så er det jo også tenkt at de skal speile de kravene som ligger i lov og forskrifter til skoledrift, i stort. Så er det så basert på at det er gode prosesser, prosesseer som fungerer. *(ass.rådmann)*

Han peker på at det skal foregå prosesser i skolene ledet av rektorene slik at vurderingskriteriene til en hver tid oppleves relevante og fokuserte. Dette skal igjen være en del av en større prosess.

Rektorene:

Når våre informanter blant skolelederne beskriver hvordan pedagogisk utviklingsarbeid evalueres på egne skoler, forteller de at det pedagogiske utviklingsarbeidet evalueres, men ikke nok systematisk, og i liten grad i organisert form. Evalueringa foregår blant lærerne, til dels teamvis, i noen grad i fellesmøter, og i liten grad skriftlig. Det er liten grad av rapportering fra team eller prosjektgrupper til ledelsen ved skolen. Begrepet vurderingskriterier virker lite brukt og kjent blant skolelederne i dette arbeidet.

Representativt utsagn fra rektorene er:

Vi har halvårlige evalueringer, hvor vi plukker ut noen punkter, gjerne fra medarbeiderundersøkelsen eller fra noen av målene som er i prosjektene som diskuteres i grupper og så legges de skriftlig fram i plenum og så lager vi ei oppsummering og prøver å rette inn kursen...

Intervjuer: Når dere gjør slike evalueringer, har dere satt opp vurderingskriterier?

Nei det har vi kanskje ikke vært så bevisst på, vi har fått fram meninga... hva tenker du på...? (rektor 3)

Alle uttrykker at de som ledere må følge dette tett opp, og at det er viktig å ha dette arbeidet i system. De mener selv at skolene klart har et forbedringspotensial på dette feltet, og at bedre system vil gi gevinst:

Det håper jeg vil ha den betydninga at ansatte på huset får denne oversikten på en sånn måte at alt ligger i et system, alle vet til en hver tid når ting skal være gjort og hvem som er ansvarlig for at det blir gjort. I tillegg så håper jeg jo at det skal systematisere driften på huset på en sånn måte at vi i ledelsen kan slippe unna unødvendig mas og frustrasjon. (rektor 2)

En rektor påpeker at mangelen på evalueringssystematikk og transparens, fører til at ledere som ikke er opptatte av pedagogisk utviklingsarbeid, også lett kan la være.

Lærerne:

Lærerne fra de samme skolene bekrefter at evalueringa foregår mye uformelt og ikke etter et fast system. Også lærerne savner en strammere struktur på dette arbeidet. En av lærerne savner tydeligere signaler fra sin leder, og påpeker også konsekvensene det får for utviklingsarbeid:

Hos oss blir alle typer av utviklingsarbeid veldig godt mottatt. Det er vel sjelden at det blir nei. Men strukturen på det du måtte ønske å gjennomføre og det du gjennomfører og hva du finner ut av det du gjennomfører, altså evalueringa av det, er litt løssluppen. Rektor kunne vært strengere på dokumentasjon, strukturen, altså du må ha en struktur på det du gjør og at han vil se den og at han vil sjekke opp, er det avslutta, generelt kontrollen. Etterprøvinga. Hva er evalueringa av det her.

Intervjuer: Så den typen rapportering ville du som lærer syns var positiv, at din leder...?

Jeg syns det er viktig at det i hvert fall blir avslutta, at det blir tatt noen konklusjoner. Det er vel der vi på (skolens navn) er litt slakk.

Intervjuer: Vi var jo inne på til å begynne med, dette med vurderingskriterier...

Ja, og der er vi litt slarkete. Hva har vi lært? Hva skal vi bruke av det her? Skal vi bruke det? Skal vi ikke bruke det? Det er der det svikter.

Intervjuer: Hva tenker du det fører til?

Vi får aldri avslutta noe, det blir hengende i løse lufta... Jeg har jobbet på x antall skoler, men noen er flinkere enn andre til å ta tak i ideen og dra den ned og sette den på bordet og si at her er ideen, du har gjennomført den, hvordan fungerte den. Fortell. (lærer 2)

Lærerne kjenner ikke til om evaluering ligger i eventuelle prosjektbeskrivelser.

Begrepet vurderingskriterier i forhold til evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid

virker heller ikke kjent. Muntlige overføringer av erfaringer og nytteverdi av

utviklingsarbeid ser ut til å være den vanlige utvekslingen mellom lærerne. De mener

selv at de deltar i evalueringsarbeidet, men det er liten grad av etterspørsel fra rektorene.

Slik beskrives det av en av lærerne:

Intervjuer: har dere utformet noen form for vurderingskriterier?

Nei (liten latter). Vi ser bare hva som er gått galt og hva som har fungert, og så har vi justert.

Intervjuer: skriftliggjøres dette?

Ja, og det ligger i mappe.

Intervjuer: blir dere etterspurt slik evaluering?

Vi blir jo det av andre lærere.

Intervjuer: Enn fra ledelsen?

Nei, det har vi ikke fått noen etterspørsel av.

Intervjuer: står denne formen for evaluering i noen planer på skolen?

Det er jeg usikker på. Det kan jeg ikke si med 100 % sikkerhet, for det husker jeg ikke. Men lages det ikke rapport på det, blir det forespørsel fra andre lærere muntlig, når det skal gjøres neste år.(....) Så det er en indre justis kan vi si, bare ligger der. Men ikke sant problemet er jo: hva hvis en bytter skole? (lærer 2)

Oppsummering og analyse

Politikeren gir et tydelig budskap om at skolenes og kommunens evalueringsarbeid er for lite synlig og gir for få effekter. Han reflekterer selv over om det er politikerne som er for uklare i sine forventninger eller stiller for utydelige krav til kommunens administrasjon. Fra hans ståsted framstår skolen som et område som ikke ønsker lokale politiske føringer, det blir i stor grad rådmannsstyrt. Han gir klart uttrykk for et ønske om større politisk handlingsrom. Ass. rådmann forankrer skolenes evalueringsarbeid i styringssystemet, og slik han beskriver det, ligger det nært opp til Madsens definisjon av evaluering. Skal en evaluering være en del av en systematisk forbedringsprosess for skolene i en kommune, må det være etablerte og sammenhengende systemer både på skolenivå og kommunenivå. På den måten er systemet i seg selv "under lupen". Men skolenes informanter gir ikke uttrykk for struktur og systematikk i evalueringsarbeidet.

Det er tilfeldige, uformelle og uforpliktende evalueringsrutiner som beskrives. Vi må kunne slutte at systematisk, organisasjonsmessig evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid i liten grad finner sted i skolene i Harstad. Det er ikke en kollektiv og tilrettelagt læringsprosess våre informanter beskriver, men erfaringsoverføringer som muligens bidrar til individuelle praksisendringer. I følge Grøterud og Nilsen (2001) vil man da ikke skape den synergieffekt som bidrar til pedagogisk fornyelse:

Dersom en ikke legger opp til bevisste læringsprosesser med sikte på utvikling i skolen, er det lite trolig at summen av individuell læring vil kunne få noen planlagt innflytelse på skolen som organisasjon (2001:158)

Individuelle og ikke kollektive praksisendringer kan også være en konsekvens på organisasjonsnivå, hvis evalueringsrutinene våre ikke er slik at det oppstår synergieffekt som skaper pedagogisk fornyelse for flere eller alle skolene i kommunen. Dette aspektet er politikerne vi intervjuet opptatt av. Det kan se ut som manglende kultur for evaluering fører til liten grad av læring og utvikling felles for skolene i kommunen. Møller m. fl. (2006) har funnet at 69 % av de norske skolene bare delvis, eller ikke i det hele tatt samarbeider med andre skoler. Dette står i sterk kontrast til Elmores (1996:19) ref. i Fevolden og Lillejord (2005:134) anbefaling om å gjøre god undervisning til gjenstand for offentlig debatt.

4.3 Skolebasert vurdering i vår kommune

Skolebasert vurdering er et viktig evalueringsarbeid som skal foregå i kommunen vår, fordi det er dette overbyggende systemet som skal ivareta skolens evaluering av eget arbeid. Pedagogisk utviklingsarbeid skal inngå som en del av det skolebaserte vurderingsfeltet.

Politikeren:

Begrepet skolebasert vurdering har vår informant aldri hørt om. Når vi påpeker at han som representant for skoleeier har ansvar for at dette arbeidet skal gjøres ved kommunens skoler, svarer han at han regner med at dette blir gjort.

Ass.rådmann:

Ass. rådmann poengterer at enhetene er sjølstyrte og at det er rektorenes ansvar å påse at dette blir gjort. Årsrapporteringa skal fange dette opp. På vårt spørsmål hva han konkret venter at rektorene skal rapportere inn på akkurat dette punktet, får vi ingen

eksakte svar. Begrepet er heller ikke konkretisert i driftsplanen. Han har imidlertid forventninger til at dette arbeidet har skolene kontroll på:

Og jeg tror skolene etter hvert ble dyktige til å evaluere sin egen praksis, og det har da, opp gjennom tida utviklet seg i harstadskolene fram til det som er i dag, at det forventes at den enkelte skole ved rektor skal ha ei egenvurdering av egen virksomhet, og se til at den driften man har i egen skole er i tråd med lover og forskrifter. Så har man da i hvor stor grad klarer rådmannen og det politiske miljø å fange opp om denne vurderinga er i tråd med intensjonene, lover og forskrifter som kommer, og der er man jo selvfølgelig ved et usikkert punkt, for vil den rapporteringa fra den enkelte enhet være ei rett speiling av det som skjer, altså blir det ... skjer det som skal skje? (ass.rådmann)

Rektorene skal rapportere på skolebasert vurdering, men han kan ikke eksemplifisere eller konkretisere dette nærmere. Dette fører til at han selv trekker konklusjonen at dette ikke er godt nok operasjonalisert i vår kommune. Ass. rådmann mener Kvalitetsutvalget for undervisning må kvalitetsheve dette feltet. Han poengterer at det gjennom det etablerte styringssystemet, er rektorenes ansvar at skolebasert vurdering gjennomføres i henhold til nasjonale krav:

I vårt delegasjonsreglement så er det jo den enkelte enhet som er sjølstyrt, og den enkelte leder for enhet som skal svare for resultatene, og det ligger jo i tonivåmodellen vår, det ligger en tillit, en tro på, at den enkelte enhetsleder har kontroll på at enheten drives i tråd med lover og forskrifter. Og også er det jo slik at den enkelte enhetsleder står ansvarlig for det. I den grad det ikke skjer, så er det enhetslederen som står ansvarlig for det. (ass.rådmann)

Rådmannen konkluderer likevel i vår samtale at det er behov for å gå videre i utviklinga for å få et bedre system, og at det må komme inn fastere kriterier på den enkelte skole for hva man skal vurdere mot. Han erkjenner at kommunens strategi på dette området ikke har vært god nok, og vil at skolelederne framover skal ha dette arbeidet i fokus.

Rektorene:

Ingen av rektorene vi intervjuet sier at dette har de etablert et system for på egen skole. Tvert i mot peker de alle på at dette arbeidet drives tilfeldig og usystematisk, i liten grad skriftliggjort og uten klare vurderingskriterier. Vi påpeker gjennom samtalene at dette er et eget punkt i driftsplanen, som vi også skal melde tilbake på gjennom årsrapporten. Ingen av rektorene kan si noe konkret om hvordan dette kan gjøres. Alle rektorene ser behovet for bedre struktur og systematikk, og de reflekterer alle over at skolebasert vurdering må synliggjøres og operasjonaliseres på en bedre måte gjennom skolens planer. De er også opptatte av å få synliggjort godt pedagogisk arbeid, utover egen skole, men syns dette i liten grad blir etterspurt fra kommunalt nivå. En rektor mener måten å synliggjøre godt arbeid ved skolen sin er slik:

Mange ganger føler du når du er ferdig med en ting, at dette var jævlig bra! Det er **en** måte å komme ut på, hvis rådmannen skal vite om det, min overordnede da, så har jeg **en** mulighet, det er å invitere Harstad Tidende, så kan det slås opp i avisa. Det er omtrent den måten du kan det. Jeg har ikke på xx år som skoleleder blitt spurt om prosjekter i medarbeidersamtalene, da har jeg i så fall selv valgt å fronte de tingene. (rektor 1)

Vi tolker dette som ei spissformulering som uttrykker denne rektorens frustrasjon over manglende etterspørsel og interesse fra overordnet nivå. Det poengterer at rektorene ønsker synliggjøring, og dette kan gjøres gjennom større grad av etterspørsel etter det pedagogiske arbeidet. Den samme rektoren er opptatt av at dette må skje på en annen måte enn bare rapportering:

Du kan ikke etterspørre ting du ikke involverer deg i. Hvis Harstad kommune kommer og etterspør, da blir det i form av kontroll. (...) Prosessen blir ikke etterspurt. (...) Hvis kommunen bestemmer seg for å kreve rapport på alt utviklingsarbeid, det nytter ikke å komme med systematikk i rapportering, dersom det ikke er systematikk i prosessen i forkant. Her er ikke faktorenes orden likegyldig altså. Det er helt klart at systematikken **ut** mot enhetene, det å initiere, støtte opp om utviklingsarbeid, den må komme før en kan be om rapportering. Først må noe stimuleres, veilede, være på en måte en kommunal pådriver, før en kan kreve rapportering. Begge delene er rimelig fraværende, og (navn skole) lever sitt eget liv.(...) Det er bare å beklage. Bare rapporteringsplikt ville jeg oppfatte som kontroll. (rektor 1)

Dette sitatet understreker at skolelederne etterspør kommunale prosesser i evalueringsarbeidet, det er et ønske om involvering. Evaluering må romme mer enn rapportering for å ha legitimitet.

Lærerne:

Lærerne er usikre på om det er planer for evalueringsarbeid ved skolene sine, og de uttrykker selv at de ikke involveres i noe skolebasert vurderingsarbeid. De forteller at prosjekter til en viss grad blir evaluert, men denne evalueringa stort sett bare angår de som deltar i prosjektet. Ingen av dem forteller om systematiske vurderinger av eget læringsarbeid. En av lærerne er ikke fortrolig med begrepet skolebasert vurdering, og vet ikke hva det betyr. Denne læreren er heller ikke opptatt av bedre evalueringsstruktur, men synes det er greit å ikke ”måtte bli involvert i alt”. En annen lærer formulerer seg slik:

For det første så synes jeg at vi er lite flinke til å gjøre etterarbeid. Der har vi masse å hente. Systematisere det, og offentliggjøre det. På alle prosjekter. Det er kjempeviktig å ha tid til å gjøre dette. Og tidspresset er jo enormt.
Intervjuer: tror du det er derfor at det kanskje ikke blir gjort så bra..?
Ja. Om det er derfor, eller viljen til å skriftliggjøre noe. Det kan det og gå på. Vi velger det bort. (Lærer 2)

Vi oppfatter at denne læreren ønsker mer systematisert evalueringsarbeid for sin skole, men han peker samtidig på faktorer som må til for å bedre dette: tid til evalueringsarbeid, og krav fra leder om at dette arbeidet skal gjøres og kunne dokumenteres.

Oppsummering og analyse

Når vår politiker ikke kjenner begrepet skolebasert vurdering, peker det mot at skoleeierne ikke er direkte involvert i å gi føringer for et skolebasert vurderingsarbeid i Harstad. Ass.rådmanns egen beskrivelse tyder på at han er usikker på om skolenes rapporteringer gir et korrekt bilde av ei skolebasert vurdering, og om systemet er slik at han faktisk har mulighet for å veilede og følge rektorene opp på dette feltet. Han erkjenner at dette i liten grad er operasjonalisert i vår kommune, men peker samtidig på skolelederne som forventede pådrivere. Fevolden og Lillejord (2005) påpeker at systematisk arbeid med kvalitetsutvikling i skolene er svakt utviklet i Norge, og at alt vurderingsarbeid krever lokal kompetanse. I tillegg er det i liten grad utviklet tradisjon i kommunene for hvordan det skal samarbeides for å oppnå kvalitetsforbedringer:

Kommunene har bare i liten grad maktet å utvikle det kommunale ansvaret for skoleledelse (Dahl 2004). Fordi mange kommuner har bygd ned sin skolefaglige kompetanse, vil de også befinne seg under den kritiske grensen for å kunne yte skikkelig assistanse til skolene (St.meld.nr. 30:2003-2004) (...)Det som kanskje er særlig interessant ved dette, er at kommuner og fylkeskommuner dermed har fått ansvaret for noe de i liten grad har vært interessert i tidligere, nemlig det faglige arbeidet som forgår i skolen. (2005:69 ff)

I denne sammenhengen vil vi trekke fram at Harstad kommune ved tilsyn fra Fylkesmannen i 2006 fikk avvik på punktet skolebasert vurdering. Fylkesmannen konkluderte med at kommunen ikke hadde skikk på dette. Etter dette tilsynet kom punktet om skolebasert vurdering eksplisitt inn i driftsplanen for 2007, og skolefaglig rådgiver har i følge ass. rådmann fått i oppgave å følge dette arbeidet opp. Politikeren visste ikke at kommunen fikk avvik på dette punktet under Fylkesmannens tilsyn. Skolebasert vurdering omtales av skolelederne som en refleksjonsprosess, men også som et diffust begrep som det er behov for å jobbe mer med. Rektorene kan i liten grad svare på hvordan dette skal meldes tilbake på i dette punktet i driftsplanen. Det kan virke som rektorene har behov for veiledning på dette feltet, de framstår som usikre både på begrepets innhold og føringer. De er alle opptatte av større involvering fra kommunenivået. Skolebasert vurdering er skolenes interne vurdering knyttet til

læreplanens mål, både generell del og fagplanene, og det er skoleeiers ansvar å påse at dette skjer. Hvis skoleeier skal følge opp dette arbeidet, kreves det skolefaglig kompetanse på dette nivået. Fevolden og Lillejord (2005) påpeker:

Svak skolefaglig kompetanse vil kunne føre til mangelfull faglig kommunikasjon mellom skoleeiernivået og skole. Dette kan komme til å bli et problem når skoleeier forventes å delta aktivt i den faglige kvalitetsutviklingen, ikke bare som kontrollør, men som pedagogisk inspirerende mentor. (2005:109)

Det kan være grunn til å stille spørsmålet om vurderingskompetansen i de to beslutningsnivåene er nok utviklet. Både ass.rådmann og rektorene uttrykker usikkerhet i forhold til hva skolebasert vurdering konkret skal vurdere.

Lærerne har også et lite aktivt forhold til begrepet, de kan i liten grad peke på skolebasert vurderingsarbeid. Siden skolebasert vurdering er så sterkt knyttet til elevenes læringsutbytte, er lærerne sentrale i det evalueringsarbeidet som her forventes. Elevenes faglige framgang og resultater skal evalueres på en slik måte at skolen skal kunne utføre pedagogisk forbedrings- og utviklingsarbeid. I en slik prosess er det viktig at evalueringen ikke bare blir produksjon av data, men fører til faktiske forbedringer. Vi mener Fevolden og Lillejord (2005) peker på et sentralt moment i vurderingsarbeidet:

Når målet er å forbedre læringen, må en også stimulere til faglig tolkning og oppfølging av resultatene på prøvene. Hvis skolen ikke får dette til, kan omleggingen bli en produksjon av data som forblir i den administrative kanalen, uten å utløse de forbedringer som er ønsket på faglig side. Det blir med andre ord en *byråkratisk* kvalitetsvurdering (Adams og Kirst 1999) (2005:113)

I sin evaluering av kommunenes satsing på kvalitetsutvikling, viser Dahl m.fl. (2004) til at tilstandsrapportene fra utdanningskontorene bekrefter at den skolebaserte vurderinga er mangelfullt utviklet i Norge. Dette gjelder både på skolenivå og i kommunenes organisering av denne vurderinga. I sin undersøkelse erfarte de høyt frafall i svarprosenten fra kommunene, når spørsmålet gjaldt kommunenes sikring av skolens planarbeid, det kunne virke vanskelig å besvare spørsmålet. Oppfølging av skolene rapporteres i stor grad å skje gjennom dialog med skolene, i mindre grad gjennom mål og betingelser. De slutter av det at det i liten grad er direkte styring fra kommunen på dette feltet.

4.4 Kvalitetsbegrepet

Begrepet *kvalitet* er sentralt i både de kommunale og sentrale styringsdokumentene, og målet i alt forbedringsarbeid er økt kvalitet. I vår oppgave mener vi derfor det er viktig å avklare om dette begrepet gis samme innhold av våre informanter. For å jobbe mot et felles mål; kvalitetsforbedring, må nødvendigvis aktørene ha tilnærmet samme oppfatning av hva et slikt mål betyr, og hvordan en i fellesskap skal komme dit. Vi spurte politikeren, ass. rådmann og rektorene, om hvordan de ville definere god kvalitet i pedagogisk utviklingsarbeid.

Politikeren

Det viktigste for politikeren er at skolen har et samfunnsansvar; vi må gjøre elevene i stand til å mestre livet og kunne virke i samfunnet. Hvis skolen ikke klarer å ivareta denne kvaliteten, er han redd for å "miste ungene". Ressurser må settes inn i tide, og skolens aktører må være flinke til å se ungene.

Ass. rådmann:

Ass. rådmann trekker fram mål som et viktig kriterium for kvalitet, og aktørene i systemet må være klar over og identifisere seg med målet, og forstå hvilke virkemidler som må tas i bruk:

Det jeg regner som viktig grunnkriterium når det gjelder kvalitetsutvikling, er at man har et mål, både i skriftlig form og som et visualisert mål på hva man ønsker å oppnå, at man har det som en del av sin personlige og faglige integritet, at man skal en vei, at man ser hvor man vil, at man ser forbedringsområder, så dette med mål er viktig, at den som skal lede dette har klare mål. Og så må man også, når man skal oppnå kvalitet, besitte virkemidler for å oppnå den kvaliteten, virkemidlene kan være ressurser, faglige kunnskaper, det kan også være eksterne forhold som bistår i det. Hvis man skal si at kvaliteten er god, så må også de som utvikler dette være klar over, både hva målsettinga er, og også være enig i målsettingen, og også forstå hvilke virkemidler en skal ta i bruk for å oppnå kvalitet. (ass. rådmann)

Rektorene:

Når vi spør rektorene hva de definerer som god kvalitet i læringsarbeidet, svarer de slik:

Ikke lett å svare på...hvis et arbeid blir en del av skolens praksis, ikke noe døgnflue....noen må ha oppfølgingsansvar....tidsfaktoren....lærerne må ha tid...ikke noe helt på sia av det vi holder på med, ikke noe merarbeid.
At foreldrene syns det er bra, gode tilbakemeldinger fra brukerne, den viktigste kanskje, at lærerne er fornøyde, trives, tar laus på egen hand i fortsettelsen, at det smitter på ungene...(rektor 3)

Fornøyde brukere...vanskelig....
Godt motiverte medarbeidere, som tar laus...
At det er et behov.....for å få til endringer og forbedringer (rektor 2)

Å ta perspektiv på det over tid. At ting gror opp, bevitner engasjement. En prosess som går over tid, og er dynamisk. Du går sirkler, har evalueringsprosesser som gjør at du videreutvikler ting. (rektor 1)

Alle rektorene betegner engasjement som et kvalitetstegn, mens bare en knytter evaluering til kvalitetsutvikling. De andre to framhever bl.a. fornøyde brukere.

Oppsummering og analyse:

Politikeren ser dette fra et overordnet perspektiv, og har ei klar oppfatning av hva som er en grunnleggende oppgave for skolen. Rådmannens definisjon ligger nærmere Madsens (2006), som poengterer at det må uttrykkes et formål, og utmeisles tydelige prosesser for hvordan dette målet skal nås, enn definisjonen i BMS. I tillegg er det viktig med løpende evaluering, og tydelige områder av virksomheten som kvalitetsvurderes. Begrepet virker vanskelig å definere og besvare konkret av rektorene, og to knytter det til fornøyde brukere. Rektorenes definisjon ligger nærmest kommunens, der fornøyde brukere og medarbeidere brukes som kjennetegn på at kvaliteten er høy. Ut fra informantenes egne beskrivelser kan vi slutte at kvalitetsarbeidet i det pedagogiske utviklingsarbeidet i liten grad framstår som tydelig, helhetlig og sammenhengende. Aktørene i systemet ser ut til å ha ulik for forståelse og ulik forståelseshorisont, de enkelte delene i systemet utgjør ikke en tydelig helhet. Fevolden og Lillejord påpeker behovet for å jobbe helhetlig i kvalitetsarbeidet:

For at hver elev skal få et så godt læringsutbytte som mulig, må derfor utdanningssektoren arbeide helhetlig. Det innebærer at det må være sammenheng mellom hva de forskjellige aktørene gjør. En slik sammenheng forutsetter kunnskap om systemet og kommunikasjon mellom aktørene. (2005:127)

4.5 Det kommunale styringssystemet

Det balanserte målstyringssystemet (BMS) skal ivareta evalueringsarbeidet, også for pedagogisk utviklingsarbeid ved skolene. Dette systemet innbefatter ei organisering i to beslutningsnivåer, et omfattende rapporterings og kvalitetssystem inkludert kvalitetsutvalget for undervisning (KUS). Vi spurte informantene om hvordan de mener dette systemet ivaretar evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid.

Politikeren:

Virksomhetsplanen mener han framhever vektlegging av de økonomiske målene i altfor stor grad, og at han som politiker ikke får kjennskap til pedagogisk utviklingsarbeid gjennom disse dokumentene. Fokus på økonomi med en desentralisert ledelse er sentralt i styringssystemet, noe politikeren ikke er fortrolig med. Men han konkluderer med at

kommunen må ha et styringsverktøy. Likevel åpner han for at det kan være andre muligheter, at styringssystemet kan endres:

BMS ikke sant, det er jo en del teorier, og så spørres det hvor mye gjennomfører man av det her i praksis, på alle områdene, og blir måloppnåelsen, er ikke det for det meste fokus på økonomi, i både skolesammenheng og kommunesammenheng, at man når de økonomiske målene, ikke kanskje de skolefaglige eller samfunnsmessige mål, totalt sett. Mitt inntrykk er at man har mest fokus på de økonomiske målene. (...) Ei eller anna styring må man jo ha, ikke sant, og ei eller anna målstyring, man skal jo styre etter mål, man skal jo gjøre det, og om det er rett å styre etter balansert målstyring eller hvilken styringsmodell man skal ha, det er forskjellige teorier på det med å styre og lede, så nå så er det ok styringsmodell, og i tida, for å si det sann, om noen år er det kanskje noe helt annet.(politiker)

Om tonivåorganiseringa sier han:

Jeg ser på tonivåmodellen som en stor mulighet og en sterk mulighet for at politikerne kan komme inn og styre skolen, hvis rådmennene lar oss få lov til det.(politiker)

Politikeren kjenner heller ikke til begrepet KUS, og identifiserer det etter hvert som rektormøte. Han har deltatt noen ganger for å informere møtet om ulike prosjekter han er engasjert i. Han mener rektormøtet er en arena der rektorene møtes og kan diskutere/drøfte fellessaker. Det kan også være en arena der rektorene får nye ideer eller innspill av personer utenfra. Han tror også at rektorene deler ideer med hverandre, og diskuterer saker de er opptatte av. Organiseringa av KUS' arbeid synes politikeren likevel er tilfredsstillende. Han mener skolens fagpersoner har sterk lojalitet i forhold til rådmannsnivået.

Nei, ikke anna organisering, men ser vel for meg at om jeg som politiker kommer ut til skolene og besøker dere, eller jeg kommer inn i et rektormøte (...)så ønsker jeg gjerne å få et svar, et så objektivt svar som mulig, og deres mening på det. Så får jeg vurdere det dere sier, det rådmannen sier og det befolkningen sier. For det er det jeg er nødt til å gjøre. Og hvis jeg ikke får fagfolkene sitt syn direkte, eller når jeg spør om det, at jeg får: det her tør vi ikke eller vil vi ikke svare på, så sliter jeg jo litt. Men jeg har ikke noe måte å organisere dette...anna organisering...lojaliteten kanskje er for sterk i forhold til rådmannen, lojaliteten deres er for sterk i forhold til rådmannen og skolefaglig. (politiker)

Ass. rådmann:

Ass.rådmann er på sin side opptatt av sin oppgave med å gi god og konstruktiv informasjon til det politiske nivået. Han synes det er viktig at politikerne har et godt beslutningsgrunnlag.

Ass.rådmann forutsetter, og antar, at virksomhetsplanen og målstyringskonseptet er i aktivt bruk ved skolene, og at lærerne er fortrolige med kvalitetsstyringsarbeidet. Han innser imidlertid at begrepene er diffuse, og at det kan være problematisk for den

enkelte medarbeider å sette seg inn i dette. Ass.rådmann mener at siden det er seks år siden systemet ble etablert, begynner kommunen å få til arbeidet med driftsplanene rundt om i enhetene. Han er opptatt av tidsperspektivet i arbeidet, de korte fristene, malene som skal benyttes og at dette arbeidet bare blir et av mange andre ting som skal gjøres. Han mener det kan være vanskelig å sette av tid og skape gode prosesser rundt arbeidet, og påpeker hvor viktig det er med gode skoleledere:

Og utfordringene har vi ennå, å brette dette om og gjøre det forståelig for assistenter i skolen, i barnehagene, lærere, førskolelærere, at dette er et verktøy man kan ta i bruk, for dette er fremmede ord som er direkte kjønnslaus – bruk det! – ikke sant, kritiske suksessfaktorer, indikatorer, det er så mange rare benevelser inne i dette som fort kan gli inn i en terminologi uten at folket egentlig skjønner hva det dreier seg om.(...) Når jeg spør skoleledere om det så svarer de at dette er noe de har hatt oppe i sitt kollegium, dette er noe de har drøftet, noe de har fått tilbakemelding på. (ass.rådmann)

Ass.rådmann er ikke fornøyd med arbeidet i KUS, og mener kvalitetsarbeid ikke er nok i fokus. Han ønsker mer tid på rutine- og prosedyrebeskrivelser, fokus på hvordan resultater skal oppnås og evalueres, og mener at på denne måten oppnås kvalitet. Kvalitet skal reindyrkes, og KUS må produsere mer. Nå er det for mange trivielle saker på saklista, og få rutiner er kommet på plass i Kvalitetshåndboka. Han viser til Kvalitetshåndboka for å spesifisere de prosedyrer KUS skal arbeide med. Han påpeker også ansvaret rektorene har for å komme fram til resultater og å evaluere disse:

Fordi vi har jo delt opp kvalitetsutvalgene våre i virksomhetsområder. Og skole er jo ett virksomhetsområde. Og da er det sånn at enkelte områder innafor skoledrift fordrer kvalitetsbeskrivelser, beskrivelser av rutiner og prosedyrer, hvordan vi skal gå fram for å sørge for at mål blir oppnådd. Og i dette så er det veldig mye... opptil de som er deltakere i kvalitetsutvalget, altså skolelederne, rektorene, til å peke på områder som krever mer spesifiserte kvalitetsbeskrivelser, og en beskrivelse hvordan man oppnår de resultatene og på hvilken måte disse skal evalueres.(ass.rådmann)

Ass. rådmann mener systemet er godt system. Han peker i likhet med skolelederne på at kvalitetssirklene gjør en viktig jobb. Han synes imidlertid ikke at sakslistene gjenspeiler at KUS er opptatt av pedagogisk utviklingsarbeid. Han forklarer dette med en hektisk hverdag og tidspress, og de ulike forventningene rektorene har når de møter i KUS. Han svarer at han ikke skal ha noen rolle i KUS eller i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid, det er rektorene selv som må sette agendaen og ”stramme grepet”. Han mener at møtene har endret seg fra skolesjefen hadde ansvaret. Ass. rådmann mener at hans rolle er å komme med innspill til leder av KUS, som deretter får saken opp i utvalget:

Jeg skulle ønske at mer av det trivielle var satt til sides, og at tema som har med skoleutvikling i mye større grad fikk prege KUS. Ja, jeg tenker dette også som en del av det arbeidet som iverksettes når vi utarbeider et kvalitetssystem, eller et skolebasert vurderingssystem. Det er rektorene som vet hvor skoen trykker, det er

rektorene som ser hva som er nye behov og skal spille dette inn til leder av KUS og få dette iverksatt. Så kan selvfølgelig jeg komme med mange innspill...
(ass.rådmann)

Unntaket fra dette er PALS, der han la langt tydeligere føringer for at dette skulle skolene i Harstad være med på. Han gir en lang forklaring for sin ledende rolle i dette, som begrunnes med adferdsproblematikk i skolen og politisk etterspørsel. Han bekrefter at han la ned stor innsats i få dette etablert i skolene i Harstad:

Kom opprinnelig fra meg, gjorde nok det... til KUS, det ble møtt med stor entusiasme. Hadde aktiv rolle i den diskusjonen...(ass.rådmann)

Kvalitetshåndboka er ei sentral håndbok i kommunens styringssystem, og rådmannen er den eneste av våre informanter som nevner den. Når rådmannen blir spurt om kvalitet i pedagogisk utviklingsarbeid er et tema i Kvalitetshåndboka, gir han uttrykk for at dette arbeidet ligger implisitt i det generelle kvalitetsutviklingsarbeid og evalueringa i kommunen.

Rektorene:

De forteller at kontakt og etterspørsel fra kommunenivået dreier seg om f. eks økonomi, måleresultater og brukerundersøkelser. Alle rektorene uttrykker at de har en selvstendig lederrolle, og at de er fornøyd med det. I det daglige administrative arbeidet er det ikke behov for oppfølging av nivået over. Rektorene sier også at en større etterspørsel, en systematisk og gjennomført etterspørsel ville være en styrke for det arbeidet skoleleder skal lede på egen skole. Etterspørsel vil øke systematikken, og fellesskapet, slik at harstadskolene kan framstå mer enhetlige. To rektorer uttrykker at de savner skolesjefen, da var det lettere med gjennomgående fokus og resultater. En av rektorene utdyper hva etterspørsel ville bety for vedkommende:

I utviklingsarbeid er det nødvendig med ett eller annet innspill fra kommunalt nivå for at jeg i egen enhet skal komme videre. Og det er helt fraværende.

Intervjuer: Hva slags betydning kan organiseringa ha?

At jeg er ansvarlig for den totale driften her på huset. Men modellen betyr jo at du har jo likevel et overordna kommunalt nivå, som må kunne være med og legge en del føringer eller etterspørre osv på en sånn måte at du kan komme videre i egen enhet på områder der du ellers bare stanger i veggen.

Intervjuer: Oppfatter jeg deg rett når du sier at større etterspørsel fra nivået over ville du oppleve som et positivt trøkk?

Ja, jeg ville ikke en gang oppleve det som et trøkk, jeg ville oppleve det som en mulighet! For det det handler om er jo at hvis du har et overordna kommunalt nivå, og det har du jo, særlig i en tonivåmodell, så vil det bety at hvis du hadde hatt et større trøkk, så ville du samtidig ha gitt en mulighet til det øverste nivået: hvor må jeg som rådmann legge trøkket? For at det skal skje noe? (rektor 2)

Denne rektoren sier at tettere forbindelse mellom nivåene ville vært positivt for utviklingsarbeidet. Rektorene vi har intervjuet framhever at driftsplanene ikke er aktive

plandokumenter, som påvirker den daglige skoledriften i nevneverdig grad. Alle rektorene mener at dette verktøyet er et ensomt rektorarbeid. Rektorene mener det er ritualer som tas fram et par ganger i året, ved innlevering av driftsplan og ved årsrapportering. Alle mener at verktøyet fungerer som en slags egenevaluering, hvor man på egen hånd gjør opp status. Rektorene påpeker at det er et for stort, voluminøst og universelt arbeid, som ikke angår den enkelte lærer. Rektorene mener at da målstyringskonseptet ble implementert i 2002, var arbeidet til nytte, men prosessene har etter hvert falt bort. De synes systemet er greit som et kommunalt styrings- og registreringssystem, men mener at pedagogisk utviklingsarbeid og evalueringen av det faller utenfor. De tror at målstyringskonseptet ikke har betydning for det pedagogiske arbeidet ved skolene, og en rektor understreker det på denne måten:

Syns det skapte mye god refleksjon da vi startet, mange knallharde debatter. Syns nå at det er en egenevaluering når jeg jobber med dette, ok egenrefleksjon, kan være kjekt som skoleleder det, men når den er lagra på O³ er den nesten satt på bås, som bjørnen, han går i hi i november, kommer ut av hiet etter 11 måneder. (rektor 1)

En rektor stiller også spørsmål om skoleeier leser disse dokumentene, om det blir gjort noe med disse i etterkant, og om det bare er tekniske ritualer som blir gjennomført:

Opplever ikke at de rapportene jeg sender fra meg... det er døde dokumenter, inni et ritual som blir viktigere enn innholdet, da undergraves prosessens egentlige verdi... (rektor 3)

Rektorene mener likevel at verktøyet (BMS) kan ha utviklingspotensial, og en av de uttrykker at ved en videreutvikling vil det også kunne favne om pedagogisk utviklingsarbeid og evaluering av dette:

Før BMS skrev vi prosaplan. I mitt hode finner jeg alt jeg trenger, men jeg er ikke så sikker på at alle forstår det som står der. Egentlig – hvis den hadde fungert, den er ganske god, hvis man brukte den, ubrukt potensial....kanskje står det for mange ting lista opp, kanskje skulle den vært snevra inn.. (rektor 3)

Rektorenes vurderinger av evalueringsarbeidet tyder på at dette arbeidet ikke ivaretas i KUS. Pedagogisk utviklingsarbeid, som alle skolene er pålagt å drive, og som er en viktig del av skolens fagfelt, ser ut til i liten grad å prege arbeidet i dette kvalitetsutvalget. Rektorene opplever å manøvrere på egen hånd, uten et fellesskap å støtte seg til. Det pedagogiske utviklingsarbeidet blir i liten grad synliggjort eller delt med de andre. En rektor setter arbeidet i et større perspektiv, og peker på hva mangel på samarbeid kan bety i ei tid hvor skole i høyeste grad er aktuell i samfunnsdebatten:

³ O er navnet på disken dette dokumentet lagres på

Intervjuer: Ville økt fokus i KUS på skoleutviklingsarbeid gi deg noen form for drahjelp?

Helt sikkert! (...)Tenk de 15 personene, så er det en enorm pedagogisk ressurs som ligger der. Og så kan vi da stille spørsmålet: I hvilken grad klarer vi å nyttiggjøre den pedagogiske ressursen til fordel for Harstad kommune? Og det klarer vi egentlig i veldig, veldig liten grad. Vi jobber som veldig isolerte enheter. Vi har ei pedagogisk erfaring i den gruppa som er helt enorm, som ikke vi klarer å nyttiggjøre oss. Det er et paradoks. Og det er et paradoks i en tid hvor vi opplever det at vi har et veldig, veldig sterkt søkelys fra verden rundt omkring oss. Skolen har aldri vært gransket så kritisk. Se på media, både nasjonalt og lokalt.(...) Nå lever skolene på en måte sitt eget liv, og jeg tror vi på den måten i større grad er rivaler enn vi er del av samme konsern.(Rektor 1)

Skolelederne uttrykker, alle som en, misnøye med KUS' møter, både innhold, organisering og fokus. De mener at møtene dreier seg om praktiske saker. De ønsker sterkere føringer fra nivået over: systematikk, langsiktighet, fokus på det pedagogiske arbeidet og større grad av fordypning i oppgaver rektorene oppfatter som viktige og sentrale. Rektorene ønsker KUS som en arena for felles føringer for skolene, med fokus på utviklingsarbeid. De mener det ikke foregår noen evalueringer i KUS, og at rektorene kan oppfattes som rivaler i stedet for samarbeidspartnere. Det diskuteres ikke kvalitet i skole, arbeidet er sporadisk og tilfeldig, og de mener at rektorgruppa selv har medansvar for at det er blitt slik. Denne rektoren har en oppfatning av at KUS' arbeid er uten betydning for skolene:

Syns bare vi har laget prosedyrer og prosedyrer og prosedyrer...og kverulering og uenighet og likegyldighet og...jeg syns det er et supperåd, rett og slett. Vi er et merkelig forum, egentlig, vi klarer jo aldri å bli enige om noe, og hvis vi er blitt enige om noe, så husker vi det ikke til neste gang, og vi tar reprise på reprise på de samme tingene, jeg syns ikke vi kommer videre. (Rektor 3)

Alle rektorene synes ass.rådmanns rolle i KUS er perifer, og at den rollen ikke harmonerer i forhold til forventningene de har til sin leder. Rektorene ønsker at ass.rådmann i større grad setter føringer på møtene, og tar ansvar og setter noen standarder for skolene. De har forventninger til ass.rådmanns lederrolle, en leder som setter sitt preg på arbeidet og som en de kan søke råd og veiledning hos. Her er en rektors mening:

Rådmannens rolle i KUS? Altfor svak, altfor lite styrende...nå ble jeg personlig mot.... Ikke meninga, men det har med mine forventninger til den eneste overordnede jeg har, og jeg syns det er tungt, og i neste omgang gjør den utfordringer i egen enhet større enn jeg tror de hadde trengt å være, hvis vi som kollegium hadde fungert som kvalitetsutvalg. (Rektor 2)

Lærerne:

Lærerne er ikke spesielt opptatt av at Harstad kommune er en tonivåkommune, men de som husker skolesjefen, mener det er et savn. Lærerne synes at den tidligere modellen

med flere nivå i kommunen var bedre i forhold til pedagogisk utvikling og evaluering av dette arbeidet. De mener rektorene har fått flere administrative oppgaver som tar fokus bort fra pedagogikk og utviklingsarbeid. Rektors tid brukes i møtevirksomhet, og andre administrative oppgaver. Lærerne tror at økte administrative arbeidsoppgaver for rektor slår negativt ut for kraften i utviklingsarbeid. Lærerne nevner også at det skolefaglige er nedbygd i kommunen, at det merkes i form av mangel på pedagogisk innsikt fra kommunenivået. Deres inntrykk er at kommunenivået har mest fokus på økonomi. Lærerne virker ikke å kjenne til eller har diffuse forhold til styringsverktøyet og begrepene BMS og driftsplan:

Driftsplanen? Eeeeh....Hjelp meg litt...(Lærer 2)

En av lærerne husker oppstarten av prosessen rundt BMS og tonivå, og han sier innledningsvis at dette arbeidet ble det brukt mye tid på. Han oppfatter imidlertid ikke at dette er noe han skal ha befatning med:

Jeg vet jo ikke bruken av det.(...) Skulle greid å huske hva det gikk ut på...(latter)
Det er lenge siden vi holdt på med det, brukte masse tid på det. Det generelle inntrykket var vel at folk synes det var bortkasta tid. Det dokumentet, den tida vi brukte på å lage det, var bortkasta. Det satt 40 lærere i timesvis og skulle legge føringer på hva vi skulle legge inn i balansert målstyring, så er det jo et spørsmål: hva har vi gjort? Fint lite. Begrepet brukes ikke, det har vært nevnt, vi har flirt av det.(...) Ikke et begrep som er spesielt positivt..(Lærer 2)

Lærerne kjenner lite til arbeidet som foregår i KUS, og har knapt hørt om begrepet. De bruker begrepet rektormøte. Lærerne tror ikke at noe av arbeidet som foregår i KUS har betydning for den jobben de skal gjøre som lærere i harstadskolene:

Intervjuer: Kjenner du til Kvalitetsutvalget for undervisning?

Ja.

Intervjuer: Vet du hva det er?

Nei.

Intervjuer: Vet du hvem som sitter der?

Nei. Men jeg vet at det er. Jeg kan ikke si noe mer enn det.

Intervjuer: Vet du hva som skjer i de møtene? Vet du hva det utvalget driver på med?

Vi får noen tilbakemeldinger på det. For meg personlig så.....jeg kan ikke si at det har hatt noen spesiell betydning som jeg kan huske at det er fordi at det er kvalitetsutvalget for undervisning som har sagt eller gjort... jeg kan ikke huske at...men det har vært referater fra de møtene. Men det går i den boksen at det er ikke noe jeg trenger å ta stilling til. Det har ikke noe med pensum i 8.klasse å gjøre. Jeg må ned på jorda og forholde meg til det som er der. (lærer 2)

Oppsummering og analyse

I vårt intervju ser politikeren muligheter i styringsmodellen, men han mener rådmannsnivået er til hinder for å drive direkte politisk påvirkning i forhold til saker han

er opptatt av. Politikeren betrakter rådmannen som et filter mellom skolene og politikerne, som hindrer innblikk i skolenes arbeid og påvirkning i forhold til ulike satsingsområder. Vi oppfatter imidlertid at ass.rådmann har intensjoner om at politikerne skal ha fullt innsyn og godt beslutningsgrunnlag i saker som gjelder skolesektoren. Politikeren gir uttrykk for at styringssystemet kan forbedres, mens ass.rådmann mener at det er godt system i forhold til politikerne.

Rektorene sier at styringssystemet ikke fungerer etter intensjonene, mens ass.rådmann forventer at det fungerer. Han peker på rektorenes ansvar, dersom prosessene ikke gjennomføres på skolene. Driftsplanene er verdiløse dokumenter i den forstand at det ikke foregår prosesser rundt arbeidet. Lærernes manglende kjennskap til driftsplanene bekrefter at slike prosesser i liten grad ser ut til å foregå.

KUS fungerer ikke etter intensjonene i styringskonseptet, og heller ikke i forhold til forventningene til ass.rådmann og rektorene. Ass.rådmann sier at det er i KUS kvalitetsarbeidet skal utføres, hans rolle er å komme med innspill til møtene. Han sier at det i KUS utføres for få av de oppgaver utvalget er tillagt. Rektorene har forventninger til at ass.rådmann inntar en lederrolle i møtene. De forventer at ass.rådmann følger opp saker, tar avgjørelser og setter dagsorden. I følge styringsdokumentene har ikke rådmannen noen formell rolle i KUS, men har styring og lederansvar for enhetslederne. Rektorene gir uttrykk for at møtene i KUS nesten er uten betydning for det daglige arbeidet, og at systemet BMS gjør at rektorene er rivaler og konkurrenter. Arbeidet i KUS vurderes bare som delvis forpliktende, til tross for at det er et beslutningsnivå i henhold til Kvalitetshåndboka. Intervjuene våre har vist at politikeren og lærerne har et distansert forhold til KUS.

Dahl m.fl. (2004) har i sin evaluering av satsinga på kvalitetsutvikling i norske grunnskoler funnet at skolelederne framhever at det kommunale nivå er viktig, fordi kontroll og krav om dokumentasjon særlig er viktig i forhold til utviklingsarbeid. Undersøkelsen viser også at ulike kommuner er kommet ulikt i forhold til innføring av to beslutningsnivåer. Generelt er det størst misnøye i de kommuner som har kommet kortest i dette arbeidet. I overgangen til to nivåer har mange kommuner fått svekket skolefaglig kompetanse. Dette har også mange steder ført til en generell svekkelse av kommunikasjon mellom det kommunale nivået og skolene. Undersøkelsen peker på at

en konsekvens kan være at kommunenivået mister oversikt over det som skjer på skolene. Skolene står i fare for å bli isolerte enheter når ikke de følges opp. Rektorene blir ikke fulgt godt nok opp og får ikke nødvendig støtte i sitt arbeid. Noen kommuner i undersøkelsen har sentralt utformet pedagogiske og faglige retningslinjer, som kjennetegner skolene i kommunen og skaper felles standarder som skolene vurderes ut fra. Dette gir samtidig den enkelte skole mulighet til å bestemme hvordan de ønsker å arbeide innenfor de sentralt bestemte rammer. Dette er modeller som skolelederne gir positiv tilbakemelding på.

I følge Gustav Karlsen (2002) kan skolen som organisasjon befinne seg i et kommunalt styringssystem som ikke ivaretar skolens egenart. Han utdyper det ved å vise til Max Webers klassiske skille mellom *formell* og *substansiell rasjonalitet*.

Prototypen for formell rasjonalitet er byråkratiet, og er en rasjonalitetsform som kan sammenlignes med den kalkulerende markedslogikk. Dette i motsetning til substansiell rasjonalitet, fordi denne er preget av verdiorientering og ekspressive handlinger. I forholdet mellom lærer og elev er fellesskapet, tilliten og uegennyttens sentral. Elevene er ikke brukere og lærerne produsenter, elevene og lærerne er skolen. Møller m. fl. (2006) stiller spørsmål om nye ledelsesverktøy i kommunesektoren har ført til utvikling for læringsarbeidet i klasserommet. Det framkommer at nye styringsverktøy for skolene kan vise hvordan ansvaret fordeles og linjer for kommunikasjon. Dette arbeidet kan vise seg i kart og planer, men til sammenligning er det en mer komplisert oppgave å dokumentere skolens læringsresultater.

4.6 Oppsummering av viktigste funn fra hver kategori

- Pedagogisk utviklingsarbeid krever tid og fokus for aktørene i skolen, og rektor oppfattes som sentral pådriver. Rektorene erfarer manglende tid, og uttrykker en viss utilstrekkelighet i dette arbeidet. Liten delingskultur mellom skolene, ingen opplevd etterspørsel.
- Evalueringsarbeidet som beskrives mangler systematikk og struktur og dokumenteres i liten grad. Det er ulik oppfatning i beslutningsnivåene; ass. rådmann plasserer evaluering i pedagogisk utviklingsarbeid i det balanserte målstyringssystemet, mens aktørene i skolen ikke opplever å ha et system.
- Rektorene uttrykker at skolebasert vurdering ikke ivaretas på skolene, og etterlyser kommunal overbygning. Rådmannen peker på rektorene som ansvarlige for dette, og som forventes å bruke styringssystemet i dette arbeidet.
- Begrepet kvalitet oppfattes ikke entydig, det gis ulikt innhold av informantene. Rektorene knytter ikke kvalitetsbegrepet mot skolens læringsarbeid.
- Det kommunale styringssystemet brukes ikke aktivt og gir ikke tilstrekkelig innsikt i skolens evalueringsarbeid. Driftsplanene beskrives som betydningsløse av skolens informanter i dette arbeidet, og Kvalitetsutvalget for undervisning har ikke fokus på pedagogisk utviklingsarbeid eller evaluering av dette. Ass. rådmann og rektorene uttrykker ulike forventninger og ulik rolleforståelse.

Disse momentene finner vi som de mest sentrale og drøftes i neste kapittel for å belyse problemstillinga vår.

5 Drøfting

Oppgavens problemstilling er:

På hvilken måte evalueres pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad kommune?

Hvilke konsekvenser får slik evaluering for skoleutviklingsarbeidet?

I denne delen vil vi gå inn og drøfte våre viktigste funn, sammenholdt med teori og forskning vi har redegjort for i kapitlene 2 og 4. For å finne svar på problemstillinga vår, reiste vi innledningsvis tre forskningsspørsmål:

- *Hva slags evalueringssystem for pedagogisk utviklingsarbeid fins i BMS (kommunens styringssystem)?*
- *Er det samsvar mellom styringsverktøyets intensjoner og observerte og erfarte fakta?*
- *Hvilke konsekvenser får slik evaluering for skoleutviklingsarbeidet i kommunen?*

Vi oppsummerte forrige kapittel med det vi betegner som de viktigste funn fra hvert av områdene vi har satt søkelys på. Vi har tidligere i oppgaven kommet til at evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid må inngå som en del av ei skolebasert vurdering. Ut fra oppbygningen i forskningsspørsmålene vil vi starte dette kapitlet med å drøfte evaluering og skolebasert vurdering sett i forhold til funn og teori, knytte kvalitetsbegrepet til dette, så drøfte og vurdere styringssystemets betydning før vi til slutt i drøftingsdelen belyser konsekvenser for pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad.

Kapitlet får dermed denne oppbygningen:

- Evaluering og skolebasert vurdering
- Kvalitetsarbeid i evaluering
- Styringssystemets betydning i evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid
- Konsekvenser for skoleutvikling i Harstad

I drøftinga vil vi diskutere nærmere hva vår forskning viser, og peke på mulige forklaringer og konsekvenser.

5.1 Evaluering og skolebasert vurdering

Evaluering av skolenes pedagogiske utviklingsarbeid har vi tidligere plassert som et arbeid som må inngå i ei skolebasert vurdering. Det er derfor nå hensiktsmessig å drøfte

dette samlet. Vi har identifisert våre viktigste funn innenfor disse to områdene til å være:

- Evalueringsarbeidet som beskrives mangler systematikk og struktur og dokumenteres i liten grad.
- Det er ulik oppfatning i beslutningsnivåene; ass. rådmann plasserer evaluering i pedagogisk utviklingsarbeid i det balanserte målstyringssystemet, mens aktørene i skolen ikke opplever å ha et system.
- Rektorene uttrykker at skolebasert vurdering ikke ivaretas på skolene, og etterlyser kommunal overbygning. Rådmannen peker på rektorene som ansvarlige for dette, og som forventes å bruke styringssystemet i dette arbeidet.

Våre informanter med unntak av ass. rådmann er tydelige på at det ikke er etablert et godt evalueringssystem i vår kommune for skolenes pedagogiske arbeid; som en del av ei skolebasert vurdering. Heller ikke på de skolene vi har undersøkt, ser det ut til å være tydelige rutiner for dette arbeidet. Det evalueres, men ut fra informantenes beskrivelser ikke med en systematikk slik at evalueringa gjenfinnes som dokumentasjon for forbedringsarbeid. Og i følge informantene fra skolene er det ingen – på noe nivå – som etterspør slik evaluering. Hva kan så forklaringene være?

Vi har tidligere pekt på at skolebasert vurdering, med utgangspunkt i Opplæringsloven, skal knyttes til målene i læreplanen, elevenes læringsutbytte. I kommunens driftsplan er imidlertid skolebasert vurdering fastslått til å være et gjennomgående skolebasert system for vurdering med utgangspunkt i *virksomhetsplanens mål*. I driftsplanene er det som vi har påpekt ikke uttrykt mål om at skolene skal drive pedagogisk utviklingsarbeid, et arbeid som helt klart har som mål å utvikle elevenes læringsutbytte. Den vurderingen kommunen har innført har i stor grad preg av et sentralt initiert og standardisert system, som Monsen (Haug og Monsen red.:2002) har betegnet som en mer kommunebasert skolevurdering, som løses via en summativt preget datainnsamling og for å ivareta dokumentasjon og kontroll. Madsen (2006) framhevet i sin definisjon av evalueringsbegrepet at evaluering må hvile i det fundament av verdier, forforståelse osv som er fremherskende i *den kontekst* evalueringen foregår. Både virksomhetsplan og driftsplan har vi har funnet som fjerne og betydningsløse for pedagogisk utviklingsarbeid ute i skolene. Virksomhetsplanen som kontekst for evaluering blir dermed feil ut fra to forhold: det er ikke slik skolebasert vurdering etter lovverket skal

fundamenteres, og det er en fjern evalueringskontekst for lærere og rektorer. Dette kan forklare hvorfor våre informanter blant rektorer og lærere ikke opplever å ha et system for dette. Ut fra dette mener vi at vi kan hevde at det etablerte, kommunale vurderingssystemet ikke fungerer hensiktsmessig, skolenes pedagogiske utviklingsarbeid blir ikke helhetlig eller systemisk evaluert.

Utydelig kommunal overbygning og manglende konsistens ser også ut til å påvirke evalueringsarbeidet på den enkelte skole. Både lærerne og rektorene beskriver en praksis i skolene for evaluering av det pedagogiske arbeidet som kan betegnes som ustrukturert og usystematisk. Det er liten grad av skriftlighet og formalia, det hersker usikkerhet rundt sentrale evalueringsfaktorer og begreper, det er i liten grad etablert en *evalueringspraksis*. Dette kan være en konsekvens av flere faktorer: informantene trekker selv fram knapphet på tid og fokus på andre, mer administrative oppgaver. Men det som rektorene sterkest betoner, er mangelen på interesse, veiledning og etterspørsel fra det kommunale nivået. Som kvalitetsmål i styringsdokumentene er det uttrykt at enhetslederne har ansvar for å sette kvalitetsmålene ut i livet. De skal formidles på en slik måte at organisasjonens personell kan bidra til at de oppnås. Men siden pedagogisk utviklingsarbeid ikke er framhevet som et spesifikt kvalitetsmål i styringsdokumentene, kan det virke som rektorene har vanskeligheter med å identifisere dette feltet i kommunens generelle kvalitetsbeskrivelser, for dernest å formidle dette videre i organisasjonen. Systemet dette inngår i blir for stort, og skolens egenart er ikke løftet opp. Vurderinga slik den praktiseres i dag har dermed størst preg av byråkratisk kvalitetsvurdering, som i liten grad påvirker eller forbedrer læringsarbeidet, skolens hovedoppgave. Ei slik vurdering blir fjern for lærerne og påvirker i følge våre informanter i liten grad det pedagogiske arbeidet i klasserommet. Vi må kunne slå fast at den skolebaserte vurderinga i dag ikke i tilstrekkelig grad er knyttet til læringsarbeidet og dermed til lærernes daglige virke.

Rådmannen poengterer flere ganger at det er rektorenes ansvar å sørge for å drive skolebasert vurdering i tråd med forskriften. Rektorene har imidlertid forventninger om at skoleeier skal være langt mer aktiv og gi føringer. Det er ulike forventninger på de to beslutningsnivåene, og det må vi anta er en vesentlig årsak til at dette arbeidet ikke ser ut til å være rutinisert. Ei tydeligere kommunalt etterspurt evaluering vil også etter både

rektorenes mening og politikerens oppfatning heve kvaliteten og bidra til at skolene kunne dra nytte av hverandres erfaringer, slik at gode utviklingstiltak spres.

Burde det forventes at rektorene likevel - og uavhengig ei kommunal overbygning – skulle sørget for bedre systematikk, bedre prosesser og større grad av fokus mot dette arbeidet? Rektorenes egne utsagn tyder på at dette er noe de ønsker å ta tak i og ser nødvendigheten av. Det kan likevel ikke frata skoleeier ansvaret for at det etableres skolebasert vurdering, og for oppfølging av dette arbeidet. I henhold til § 13-10 i Opplæringsloven skal skoleeier ha et forsvarlig system for å følge opp resultatene av skolebasert vurdering, altså et eget internkontrollsystem for dette arbeidet.

5.2 Kvalitetsarbeid i evaluering

Vi har fastslått vårt viktigste funn til å være:

- Begrepet kvalitet oppfattes ikke entydig, det gis ulikt innhold av informantene. Rektorene knytter i liten grad kvalitetsbegrepet mot skolens læringsarbeid.

Dette punktet mener vi henger sammen med foregående punkt; den måten skolebasert vurdering er definert på, i vår kommune. Vi har tidligere vist til Detlef (ref. Madsen 2006) som påpeker at å sikre kvalitet innebærer løpende evaluering, og at det er viktig å velge ut relevante områder eller aspekter av virksomheten for kvalitetsvurdering. Vi har også vist til Grøterud og Nilsen (2001) som mener at det ikke er mulig å definere kvalitet uten at kriteriene er klarlagt. I det styringssystemet vi har beskrevet er kvalitet et nøkkelbegrep, beskrevet gjennom omfattende prosedyrer og synliggjort gjennom organiseringa. Flere områder innenfor kommunens virke blir nøye kvalitetsvurdert med evalueringsrutiner som støttende. Vi mener mangelen på synliggjøring av skolens pedagogiske arbeid i styringsdokumentene kan forklare hvorfor kvalitet på dette området er diffust for aktørene.

Vi har også vist til Madsens (2006) beskrivelse av vurderingskriterier som kvalitative tegn for om en er på riktig vei mot målet. Slike vurderingskriterier er ikke beskrevet og blir dermed heller ikke praktisert av aktørene i harstadskolene. Det kan dermed se ut som status i vår kommune harmonerer med Fevolden og Lillejord (2005) som påpeker

at systematisk arbeid med kvalitetsutvikling er svakt utviklet i Norge, og at kommunene i liten grad er interessert i det faglige arbeidet som foregår i skolen.

5.3 Styringssystemets betydning i evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid

Vi har som viktigste funn:

- Det kommunale styringssystemet brukes ikke aktivt og gir ikke tilstrekkelig innsikt i skolenes evalueringsarbeid. Driftsplanene beskrives som betydningsløse av skolens informanter i dette arbeidet, og Kvalitetsutvalget for undervisning har ikke fokus på pedagogisk utviklingsarbeid eller evaluering av dette.
- Ass. rådmann og rektorene uttrykker ulike forventninger og ulik rolleforståelse.

NPM bygger på ideer om profesjonelt lederskap i den offentlige sektor, der nøkkelord er kompetente ledere som har frihet til og er i stand til å ta selvstendige avgjørelser. Lederne må være i stand til og ha forståelse for å jobbe i prosesser, både på ledernivå og i sin egen enhet. I Harstad kommune var innføringen av BMS og tonivåsystemet utredet administrativt, og besluttet politisk, et system basert på en eller flere ideer utledet fra praksis fra en annen kontekst enn det offentlige. Denne dekontekstualiseringen involverte ingen ansatte i kommunen, ideen var dekontekstualisert av andre aktører og lansert som styringsmodell for vår kommune så vel som de fleste andre i Norge. Ved innføringen av tonivåsystemet ble det gjennomført prosesser som involverte alle lederne i kommunen, og den enkelte leder skulle sørge for tilsvarende prosesser i sin enhet. Vår undersøkelse tyder på at aktørene ute på skolene til en viss grad deltok i disse prosessene den gang systemet ble innført. Kontekstualiseringen var tidsavgrenset, og det er ikke i ettertid gjennomført tilsvarende prosesser for å feste systemet i organisasjonen. Hvor langvarig en kontekstualiseringsprosess og hvordan den bør arte seg har vi ikke et entydig svar på, men vår undersøkelse tyder på at styringssystemet ikke i tilstrekkelig grad er befestet.

Enhetenes rapportering skjer gjennom årsrapportene, med utgangspunkt i driftsplanen for hver enhet. Skolenes driftsplaner og årsrapporter er dokumentasjonen på at planlegging og evaluering skjer. Våre rektorinformanter beskriver dette arbeidet som en ensom øvelse, en rutine, som i liten grad er et levende og styrende i skolens arbeid.

Dette tyder på at planene og rapportene ikke benyttes som verktøy i evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid.

Kvalitetsutvalg for undervisning (KUS) kan betraktes som navet i den balanserte målstyringa for skolesektoren, hvor felles mål, retning, systematikk, fokus og organisatoriske grep skal besluttes. KUS er det forum rektorene har for samhandling, prosessuell utvikling og kvalitetsfokus. Dette utvalget utgjør et beslutningsnivå, og skal ta initiativ til å gjennomføre forbedringsprosjekter. KUS er et sentralt nivå i arbeidet med pedagogisk utvikling og evaluering. I følge våre informanter er det ikke fokus på dette i arbeidet i Kvalitetsutvalget for undervisning. Hva kan så årsaken være til at det ikke er slik? Vår undersøkelse viser at forbedringsarbeid innenfor det pedagogiske feltet er for lite i fokus i KUS, og det skaper misnøye både hos rektorene selv og hos rådmannen og politikerne. Våre rektorinformanter virker ikke å ha forstått eller satt seg inn i mandatet som Kvalitetsutvalget for undervisning har fått. Vi inkluderer oss selv i denne forforståelsen, KUS' definerte oppgaver var heller ikke tilstrekkelig kjent for oss før vi startet vår forskning. Rektorene etterlyser langt større pedagogisk fokus, men har samtidig muligheten for selv å sette dette på dagsorden. Det handlingsrommet rektorene er tildelt gjennom KUS, virker ikke i henhold til våre informanter å være forstått eller fullt utnyttet. Rektorene definerer ansvaret til begge beslutningsnivåene, mens ass.rådmann peker på rektorene. Rektorene ser ut til å ha forventninger om initiativ fra rådmannen for forbedringsarbeidet, mens ass.rådmann mener dette initiativet må komme fra rektorene selv. Det er altså ulike forventningshorisonter blant aktørene, og en ulik forståelse av ansvar. En slik divergens er etter vår oppfatning et sentralt element for å forklare hvorfor det *etablerte* styringssystemet og det *erfarte* ikke harmonerer. Dette kan forklare at det fremdeles – 6 år etter innføringen av to beslutningsnivåer – uttrykkes misnøye og frustrasjoner, fra begge nivåene.

I ei drøfting som dette er det interessant å reflektere over: hvorfor ser det ut til at aktørene ikke har forstått eller tatt inn over seg ei systemendring som per definisjon ble innført i 2002? Er det kun det at aktørene ikke har forstått systemet, eller er det systemet i seg selv, balansert målstyring, som faktisk ikke harmonerer godt nok med skolenes faglige arbeid? Undersøkelsen i vår kommune kan tyde på at det er en kombinasjon av begge deler. Vi har pekt på og drøftet om BMS som system er det optimale for å fremme skolenes utviklingsarbeid, og forsøkt å framheve det handlingsrommet som vi

oppfatter ligger der. Vi har vist til Møller m. fl. (2006) og Dahl m. fl. (2004) som i nasjonale evalueringer har funnet at nye styringsverktøy i liten grad fanger skolenes læringsarbeid. Men for at et system skal kunne fungere etter hensikten, må aktørene ha entydige og kommuniserte rolleforståelser, og dette må betraktes som en vedvarende prosess som en del av ei helhetlig evaluering. Det kan se ut som forventninger og rolleavklaringer ikke i tilstrekkelig grad er kommunisert mellom beslutningsnivåene. Slik mangel på kommunikasjon mellom aktørene kan i følge Fevolden og Lillejord (2005) føre til manglende kvalitet i forbedringsarbeidet i skolen.

Våre informanter i de to beslutningsnivåene har gjensidige rolleforventninger som ikke oppfylles. Ass.rådmann begrunner sine standpunkt og sin rolleoppfatning først og fremst i byråkratiet, som formell rasjonalitet, mens våre informanter blant lærerne og rektorene plasserer seg mer mot en substansiell rasjonalitet. Dette representerer også et brudd i rolleoppfatning og rolletilnærming i de to beslutningsnivåene. Skolenes representanter etterlyser prosesser, interesse og involvering, mens rådmannen framhever prosedyrer, målinger og delegert ansvar. Vi har vist til Røvik (2007) som skiller mellom styring og ledelse som begreper, og rektorene etterlyser den direkte, relasjonsbetingede ledelsesform som de selv utøver i den daglige drift. Rådmannen styrer enhetene gjennom formelle strukturer, og prosedyrer og direktiver. Styringsdokumentene våre viser at rådmannen *har* et ansvar, han er leder for rektorene, med beslutningsansvar også på områder rektorene er delegert kompetanse. Rådmannsnivået har dermed mulighet for intervensjon på dette feltet. Vi mener derfor dette nivået bør ha en sentral rolle i translasjonsprosessen: å bevirke til at styringssystemets ideer blir godt ”oversatt” til konteksten skole, slik at både rammer og handlingsrom framtrer tydeligere for skolens ledere, samtidig som skolens fokus og utviklingspotensial framtrer tydeligere i det styringssystemet som er innført.

Aktørene i en offentlig organisasjon kan oppfatte et styringssystem basert på NPM som et dilemma, slik Røvik (2007) har påpekt. På den ene siden blir man kontrollert og evaluert økonomisk og resultatmessig, det må avgis en samfunnsmessig redegjørelses- og regnskapsplikt. Enheten inngår i et styringshierarki, og må forholde seg til regler og beslutninger fattet av et annet nivå. På den andre siden er lederne ved enhetene fristilt til å fatte beslutninger innenfor definerte rammer. Dette kan føre til at enhetsledere bare passivt eller delvis forholder seg til og videreutvikler et felles konsept. Rektorene virker

å definere seg som ledere med fokus først og fremst på egen skole. I Harstad kommune tyder våre funn på at organisasjonens felles styringskonsept dermed ikke er videreutviklet.

5.4 Konsekvenser for pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad

I dette kapitlet vil vi drøfte status for pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad kommune, basert på vår undersøkelse. Hvilke konsekvenser har det beskrevne evalueringsarbeidet for pedagogisk utviklingsarbeid? Vårt spesifikke funn da vi spurte informantene om erfaringer med pedagogisk utviklingsarbeid, er følgende:

- Pedagogisk utviklingsarbeid krever tid og fokus for aktørene i skolen, og rektor oppfattes som sentral pådriver. Rektorene erfarer manglende tid, og uttrykker en viss utilstrekkelighet i dette arbeidet. Liten delingskultur mellom skolene, ingen etterspørsel.

Dette funnet vil vi nå drøfte i et helhetsperspektiv: hva betyr det beskrevne og erfarte evalueringssystemet for skoleutviklingen?

Rektor har en sentral rolle i skoleutviklingsarbeid på sin egen skole, og er i posisjon til å gi føringer og støtte til slikt lokalt arbeid. Dette vektlegges av alle informantene våre. Styringssystemet vårt vektlegger desentraliserte og selvstendige enheter, og skolens informanter framholder også at mye ledelsestid går til administrative oppgaver som et kommunenivå tidligere løste. Samtidig er det innført et omfattende prosedyre- og rapporteringssystem, og enhetsleder har fullt budsjettansvar. Det ligger i NPM at kommunen skal effektiviseres, og det kan se ut som dette har medført stor arbeidsøkning for enhetslederne. Pedagogiske lederoppgaver kan bli skjøvet ut, og rektorene uttrykker selv stor utilfredshet med dette. Dette er ikke enestående i vår kommune, Møller (2006) har funnet samme tendenser på landsbasis. Vi antar at dette er en utilsiktet konsekvens av styringssystemet, og det må dermed også løses systemisk.

I stortingsmelding nr 30 slås det fast at skolen selv må utvikle seg til en lærende organisasjon, og at alle aktører har ansvar for at for dette. Evnen til kontinuerlig refleksjon over de mål som settes, og om de riktige veivalg gjøres, er grunnleggende og nødvendige ferdigheter for en lærende organisasjon. I stortingsmeldinga pekes det både på aktørene i skolen og skolen som organisasjon. Manglende synliggjøring og

etterspørsel i et stort system som balansert målstyring er, oppleves som å redusere verdien av pedagogisk utviklingsarbeid. Vi har vist til Fevolden og Lillejord (2005), som framhever at hele undervisningssektoren må arbeide helhetlig; det må være sammenheng mellom hva de ulike aktørene gjør, til beste for elevenes læring. Skolelederne gir uttrykk for at det er ønskelig med mer kommunal systematikk, trykk og drahjelp på dette feltet, fra nivået over. Rektorene har en klar formening om at rådmannen i langt større grad må ta initiativ til og støtte og etterspørre skolenes pedagogiske arbeid. På den måten vil det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolene bli mer framhevet, mer fokusert og mer verdsatt. En slik praksis ville rektorene oppleve som støttende for de prosessene de skal lede i skolene, og en slik praksis kunne i større grad føre til at *alle* skolene i større grad ville satse på gode utviklingsprosjekter. Dette kan likevel tolkes på flere måter. Skolens representanter vil gjerne bli etterspurt det de betrakter som gode prosjekter, for å vise fram og synliggjøre godt arbeid, og bidra til at dette kan igangsettes på flere skoler. Men ønsket om etterspørsel og veiledning i utviklingsarbeid kan også forstås som uttrykk for usikkerhet og tvil om egen kompetanse i forhold til ledelse av dette arbeidet, og behov for ”drahjelp”. Den enkelte rektor ønsker ikke å stå alene som leder for denne typen arbeid. Økt kommunal etterspørsel kan dermed bidra til å legitimere behovet for forbedringsarbeid ved skolene, og minske rektorenes følelse av utilstrekkelighet.

Slik evaluering i pedagogisk utviklingsarbeid beskrives av våre informanter, får det implikasjoner både oppover og nedover i systemet. Fra politikerens ståsted, med et overordnet ansvar for alle skolene i kommunen, oppleves skolenes utviklingsarbeid som fragmentarisk, individualistisk, tilfeldig og uten transparens. Som politiker får han dermed ikke mulighet for å vurdere skolenes arbeid, eller beslutte retninger for kommunens skoler. Han opplever et utydelig handlingsrom, og hvis hans beskrivelse er representativ for et flertall av politikerne, vil det gjøre det vanskelig for politikerne å ta riktige grep.

Det kan også være interessant å drøfte skoleutviklingskubemodellen i forholdet mellom skolene og eksterne aktører. Hvem sørger for drahjelp og energi i prosjektene? Rektorene forteller at de ikke opplever trykk eller støtte i sitt skoleutviklingsarbeid, slik det ideelle systemet beskrives av Schratz (ref i Moos 2003). Dersom kommunen skal lykkes bedre, både med skolebaserte, kommunebaserte og sentralt initierte prosjekter er

det nødvendig at skolenes behov for utvikling til en viss grad sammenfaller med de eksterne behov. Det er i tråd med denne modellen viktig at kommunenivået sørger for driv og energi til prosessene, ikke bare gjennom økonomisk støtte, men med veiledning og med å definere kriterier. I vår kommune er det ett viktig unntak som vi tidligere i oppgaven har trukket fram; prosjektet PALS som involverer alle skoler med unntak av én. I denne sammenhengen vil vi kort peke på tre markante forskjeller: rådmannsnivået tok initiativ og lederskap for å få oppslutning blant skolelederne om dette prosjektet. Dermed er dette blitt et felles utviklingsarbeid for skolene. De andre viktige momentene er tett veiledning til alle skolene, og med en tydelig struktur og systematikk. Både rektorene og lærerne vi intervjuet uttrykker stor tilfredshet med dette prosjektet. Den lederrollen rådmannsnivået tok i denne sammenhengen, ser ut til å harmonere godt med det rektorene ellers etterlyser, og må derfor fra et rektorståsted oppfattes som positivt.

Et resultat av manglende systematikk og uklar rolleforståelse ser ut til å være mangel på delingskultur mellom skolene, og transparens i skolenes arbeid. Slik det er i dag er den enkelte skole helt avhengig av en pådrivende rektor for at skoleutvikling skal være i fokus. Og rektorene må selv ta initiativ til å dele erfaringer med hverandre, og kan også la være. Dermed blir skoleutvikling i vår kommune individualisert og svært personavhengig, og det er etter vår vurdering en sårbar situasjon. I et system basert på ideologi fra NPM, hvor enhetens selvstendige rolle framheves, mener vi det likevel må befestes en kollektiv endringspraksis, i tråd med føringene i st. meld 30: *Kultur for læring*. For å lykkes i tilpasningen til et kunnskapskrevende samfunn, betones samarbeid mellom lærere, nettverksbygging, erfaringsutveksling mellom skoler, og alle i organisasjonen må ta ansvar og føle forpliktelse. Slik kan vi skape en kommune der ”ingen stod igjen og hang”.

6 Avsluttende kommentarer

For å belyse problemstillinga best mulig, har vi undersøkt mange enkeltfaktorer som alle påvirker evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid i vår kommune. Vi har tidligere i oppgaven karakterisert dette som en vev, hvor alt må betraktes som deler av en helhet. Vi har undersøkt evalueringssystemet fra ulike synsvinkler, gjennom å intervju informanter med ulike ståsted. Med et hermeneutisk utgangspunkt har vi tolket deres egne erfaringsnære beskrivelser og begrunnelser, drøftet mulig årsaker og konsekvenser, og søkt å skape en meningsfull helhet ut fra enkeltdelene. I vår analyse og drøfting av informantenes utsagn har vi gjort kontekstuelle vurderinger, både i forhold til informantenes roller og i forhold til foreliggende dokumentasjon. Samtidig har vi erfart at vi i rollen som forskere har hatt med oss vår egen bakgrunn. Vi har undersøkt et felt av vårt fagområde som vi har funnet svært interessant og spennende, og vi har flere ganger stått i fare for å ha for stort fokus på enkeltdeler i stedet for helheten. Det har i så henseende vært en styrke å være to som har jobbet sammen. Vi har hjulpet hverandre i å hele tiden holde fokus på problemstillinga og våre overordnede forskningsspørsmål. Videre har vi erfart at vi gjennom vårt forskningsarbeid har utvidet vår forståelse av de fenomener vi har undersøkt. Vår oppfatning er i dag endret i forhold til den forforståelsen vi hadde da vi startet.

Et for oss nytt begrep hentet fra organisasjonsteorien, er blitt stående som viktig i endringsarbeid. Som skoleledere har vi lang erfaring med å forsøke å implementere nye ideer. Også vi har erfart at slike ideer kan ha kort levetid, skolen har ikke endret seg nevneverdig. Begrepet translasjon beskriver etter vår vurdering en langt mer aktiv og offensiv tilnærming til noe nytt. I stedet for at en organisasjon mer eller mindre passivt kopierer eller mottar en ny idé som muligens endrer noe, vektlegger translasjonsteorien hva organisasjonen kan gjøre med ideen. Ideen tilpasses konteksten den innføres i, slik at organisasjonskulturen kan integrere det nye. Vi tror denne måten å betrakte en endringsprosess på kan være hensiktsmessig også i vår organisasjon, Harstad kommune. Vi har undersøkt evaluering av skolenes utviklingsarbeid, og har funnet at et styrings- og evalueringssystem innført for 6 år siden, ikke er etablert som praksis i skolene. Vi har underveis i teksten spurt om BMS er det riktige systemet for skolenes arbeid. Uansett styringssystem, vil vi framholde at en hver organisasjon på en aktiv måte og

gjennom vedvarende prosesser hele tiden må tilpasse et nytt system til den etablerte konteksten.

Rektorinformantene våre opplever et rådmannsnivå som de definerer som uklart og perifert i skoleutviklingsarbeid. Helland (2002) framholder rådmannsnivåets betydning i å følge opp og veilede enhetslederne, og fatte beslutninger i viktige saker. Vår oppfatning er at rollene i beslutningsnivåene må avklares.

Vi har pekt på KUS som arenaen for de prosesser og samhandling aktørene etterlyser. På bakgrunn av våre funn, mener vi det vil være nødvendig å forta ei grundig og helhetlig evaluering som involverer alle impliserte. Alle må få innsikt i og eierforhold til dette utvalgets mandat, slik at pedagogisk utviklingsarbeid og gode og hensiktsmessige evalueringsrutiner etableres på et overordnet nivå. Ansvar for et skolebasert vurderingssystem har vi definert som et skoleeieransvar, og på denne måten kan rektorene gjennom KUS bidra til dette arbeidet. Dette vil harmonere med de modeller som framholdes som vellykkede i Dahl m.fl. (2004) sin evaluering av satsinga på kvalitetsarbeid i norske grunnskoler. Sentralt utformede pedagogiske og faglige retningslinjer som kjennetegner skolene og skaper felles standarder, anses som nødvendige. Dette mener vi også er svaret på politikerens utfordring til skolene.

Våre utvalgte informanter representerer aktører fra alle ledd i skoleharstad. Vi kan ikke slutte at deres utsagn er representative for *alle* lærere, rektorer og politikere, men sammen med vår egen forforståelse mener vi å kunne fastslå at vår forskning gir et valid bilde av ett felt innenfor skolenes arbeid. Våre funn peker i samme retning på sentrale områder som andre, større undersøkelser. Dahl m.fl.(ibid) sin evaluering viser at skolebasert vurdering er mangelfullt utviklet i kommunene, og tonivåmodellen kan føre til at kommunenivået mister oversikt over det som skjer på skolene.

Vi har slutført et krevende og interessant forskningsarbeid, som vi håper kan være et konstruktivt bidrag til fortsatte endringsprosesser i vår kommune.

7 Referanser:

- Dahl, Thomas, Lars Klewe og Poul Skov. 2004. *En skole i bevegelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Delegeringsreglement for Harstad kommune. 2003
- Eckhoff, Torstein og Eivind Smith. 2003. *Forvaltningsrett*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fevolden, Trond og Sølvi Lillejord. 2005. *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gilje, Nils og Harald Grimen 1993: *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, Sigmund 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grøterud, Marit og Bjørn S. Nilsen. 2001. *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Guneriusen, Willy 1999. *Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano Aschehoug
- Haug, Peder og Lars Monsen 2002. *Skolebasert vurdering*. Oslo: Abstrakt forlag
- Helland, Knut Edvard. 2003. *Resultatenhetsmodellen i kommunal organisering*. Oslo: Kommuneforlaget
- Karlsen, Gustav E. 2002: *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, Steinar 2001. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Kvalitetshåndboka Harstad kommune. 2006.
- Madsen, Claus (red) 2006. *Evalueringsfaglighed i skolen*. København: Forlaget Unge Pædagoger
- Moos, Lejf 2003: *Pædagogisk ledelse*. København: Børsen forlag
- Møller m. fl. 2006. *Skolelederundersøkelsen 2005*. Oslo: Unipub AS
- Opplæringsloven
- Røvik, Kjell Arne 2007. *Trender og translasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Virksomhetsplan for Harstad kommune 2007

8 Vedlegg

SØKNAD OM TILLATELSE TIL DATAINNSAMLING I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE I UTDANNINGSLEDELSE

Bakgrunnsinformasjon:

Eli Vara er rektor ved Sørvik skole og Trine Halvorsen er rektor ved Kila skole i Harstad kommune. Vi holder nå på med 4. og siste året i masterutdanning i utdanningsledelse, som er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Tromsø. Vårt masterprosjekt vil være avsluttet innen 25.6.2008. Masteroppgaven er et forskningsprosjekt, og vi har valgt å forske på andre skoler enn våre egne arbeidsplasser, men i egen kommune. I dette arbeidet vil våre roller være studenter og forskere, og ikke som rektorer. Vi skiller mellom våre roller som skoleledere og forskere/studenter, og er oppmerksomme på at vi ellers er definert som ledere i kommunen.

Veileder:

Siw Skrøvset ved Høgskolen i Tromsø er vår veileder i forskningsarbeidet. Våre planer for tema, problemstilling, metoder og datainnsamlinger er drøftet med og støttet av veilederen.

Problemstilling og hovedfokus i forskningsarbeidet:

Vi er opptatt av skoleutvikling i egen kommune, og vi har som målsetning at vår forskning skal bidra til å styrke dette feltet. Vi har klare føringer gjennom sentrale styringsdokumenter på at dette er en viktig oppgave i skolene. Samtidig er det i vår kommune satt fokus på å utvikle gode, interne rutiner for samhandling og kvalitetsarbeid, i en ny kommunestruktur. Ut fra dette har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan evalueres pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad kommune? Hvilke konsekvenser får slik evaluering for skoleutviklingsarbeidet?

Intervju og dokumentanalyse som datainnsamlingsmetode:

Vi vil benytte kvalitativ metode i vårt arbeid. Under datainnsamlingen vil vi gjøre intervju med

- Ass.rådmann
- Rektorer
- Lærere
- Politikere

I intervjuene vil vi konsentrere oss om respondentenes erfaringer med evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid, kommunens rutiner for slik evaluering og utviklingspotensiale. I tillegg vil vi gjøre dokumentanalyse av kommunens styringsverktøy (virksomhetsplaner, driftsplaner, prosedyrer, delegasjonsreglement, rapporter). Som forskere har vi taushetsplikt, og alle data vil bli behandlet konfidensielt.

Analysen av det innsamlede materiale vil gjøres med utgangspunkt i en hermeneutisk posisjon.

Frivillig deltakelse og anonymisering av data:

Det vil være frivillig å delta og det vil ikke få konsekvenser for noen av respondentene dersom man ikke ønsker å delta. Respondentene kan trekke seg når som helst uten å gi begrunnelse. Intervjuene vil bli tatt opp på band, og disse vil bli makulert ved prosjektslutt. Alle data vil bli anonymisert og under prosjektet oppbevart i låst arkiv.

Hensikten med forskningen:

Vi ønsker å bidra til å videreutvikle gode evalueringsprosedyrer i kvalitetsutviklingsarbeidet i harstadskolene.

Etter forskningsperioden:

Vi vil informere om resultatet av vårt forskningsarbeid til Rådmann, Kvalitetsutvalg for skole og Oppvekstkomiteen, og Rådmannen og leder for Oppvekstkomite og Kvalitetsutvalg får tilsendt et eksemplar av masteroppgaven.

Prosjektet meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Eli Vara
Masterstudent

Trine Halvorsen
masterstudent

Siw Skrøvset
veileder

Eli Vara
eli.vara@harstad.kommune.no
tlf. 95827355

Trine Halvorsen
trine.halvorsen@harstad.kommune.no
tlf. 91129182

INFORMASJONSSKRIV TIL RESPONDENTER I FORBINDELSE MED DATAINNSAMLING TIL MASTEROPPGAVE I UTDANNINGSLEDELSE

Vi takker for den positive responsen du gav på vår henvendelse om å stille som respondent under vårt arbeid med en Mastergradsoppgave innen Utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø/Høgskolen i Tromsø. Vi ønsker med dette brevet å klargjøre hva dette helt konkret vil innebære for deg. Samtidig vil vi gi deg anledning til å bekrefte avtalen ved å bestemme tidspunkt for gjennomføring av intervjuet.

Problemstilling og hovedfokus i forskningsarbeidet:

Vi er opptatt av skoleutvikling i egen kommune, og vi har som målsetning at vår forskning skal bidra til å styrke dette feltet. Vi har klare føringer gjennom sentrale styringsdokumenter på at dette er en viktig oppgave i skolene. Samtidig er det i vår kommune satt fokus på å utvikle gode, interne rutiner for samhandling og kvalitetsarbeid, i en ny kommunestruktur. Ut fra dette har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan evalueres pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad kommune? Hvilke konsekvenser får slik evaluering for skoleutviklingsarbeidet?

Vi ønsker med dette å bidra til å videreutvikle gode evalueringsprosedyrer i kvalitetsutviklingsarbeidet i harstadskolene.

Intervju og dokumentanalyse som datainnsamlingsmetode:

Vi vil benytte kvalitativ metode i vårt arbeid. Under datainnsamlingen vil vi gjøre intervju med

- Ass.rådmann
- Rektorer
- Lærere
- Politikere

I intervjuene vil vi konsentrere oss om respondentenes erfaringer med evaluering av pedagogisk utviklingsarbeid, kommunens rutiner for slik evaluering og utviklingspotensiale. I tillegg vil vi gjøre dokumentanalyse av kommunens styringsverktøy (virksomhetsplaner, driftsplaner, prosedyrer, delegasjonsreglement, rapporter). Som forskere har vi taushetsplikt, og alle data vil bli behandlet konfidensielt.

Analysen av det innsamlede materiale vil gjøres med utgangspunkt i en hermeneutisk posisjon.

Det vil bli gjennomført et "samtalende" intervju på ca. 1 times varighet. Vi tar sikte på å gjennomføre intervjuet i løpet av uke 5 (29.jan-2. feb.)
Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, og senere skrevet ut i sin helhet.

Som forskere forplikter vi oss til å:

- Å følge retningslinjene for forskning jmf. Den nasjonale forskningsetiske komite` for samfunnsvitenskap og humaniora (1999)
- Sørge for at utskrifter fra intervju og andre feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte og slik at uvedkommende ikke får tilgang på dette.
- Anonymisere respondentene slik at ingen tekster som lagres kan identifiseres.
- Alle respondenter vil få tilgang til våre analyser

Deler av materialet vil inngå som en del av vår Mastergradsoppgave våren 2008. Alle respondenter vil få den endelige oppgaven. Det vil være frivillig å delta og det vil ikke få konsekvenser for noen av respondentene dersom man ikke ønsker å delta. Respondentene kan trekke seg når som helst uten å gi begrunnelse. Intervjuene vil bli tatt opp på band, og disse vil bli makulert ved prosjektslutt. Alle data vil bli anonymisert og under prosjektet oppbevart i låst arkiv. Vi vil informere om resultatet av vårt forskningsarbeid til Rådmann, Kvalitetsutvalg for skole og Oppvekstkomiteen, og Rådmannen og leder for Oppvekstkomite og Kvalitetsutvalg får tilsendt et eksemplar av masteroppgaven.

Prosjektet meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vi håper dette fortsatt er interessant å delta i, og ser fram til at du besvarer den vedlagte bekreftelse på avtale.

Med vennlig hilsen

Eli Vara
Masterstudent

Trine Halvorsen
masterstudent

Siw Skrøvset
veileder

BEKREFTELSE PÅ AVTALE

Bekrefter å ville delta som respondent i forbindelse med datainnsamling til masteroppgave i utdanningsledelse.

Problemstilling i oppgaven:

“Hvordan evalueres pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad kommune?
Hvilke konsekvenser får slik evaluering for skoleutviklingsarbeidet?”

.....
Dato

.....
Navn

INTERVJUGUIDE

Oppgavens problemstilling er:

*Hvordan evalueres pedagogisk utviklingsarbeid i Harstad kommune?
Hvilke konsekvenser får slik evaluering for skoleutviklingsarbeidet?*

Skoleledere:

1. Egen skole:

Innledning: Kan du beskrive din erfaring med å drive pedagogisk utviklingsarbeid?
Kan du beskrive hvordan pedagogisk utviklingsarbeid evalueres på din skole?
Er det utformet vurderingskriterier?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

2. Skolebasert vurdering (hvordan er det operasjonalisert i vår kommune?):

Hva forstår du med begrepet skolebasert vurdering?
Fortell om på hvilken måte evaluering av det pedagogiske utviklingsarbeidet helt konkret er nedfelt i skolens planer.
Hvilke planer?
Hvilke grep gjør du for å omsette planene i praksis?
Er det satt i system som del av skolebasert vurdering?
Kan du utdype...
Har vi forstått deg rett.....
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

3. Kommunenivået:

Hva er din oppfatning av oppfølging og etterspørsel i dette arbeidet (resultater/evaluering av din skoles pedagogiske utviklingsarbeid) fra kommunenivået?
I hvilken grad mener du rådmannens (kommunenivåets) oppfølging kan ha betydning for skolens kraft og systematikk i vurderingsarbeidet?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

4. Det kommunale styringsverktøyet:

Fortell hva du mener om BMS som styrings- og evalueringsverktøy i **det pedagogiske utviklingsarbeidet**.
Hvilken betydning kan det ha? Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant

5. Kvalitetsutvalg for skole:

KUS (Kvalitetsutvalget for skole) som aktiv part i kvalitetsarbeidet for pedagogisk utviklingsarbeid.
Hva er dine synspunkter?
Hvilken betydning kan det ha?
Hvordan skulle du ønske at det kunne være? Er det noe du kunne tenke deg annerledes?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

6. **Kvalitet – evaluering**

Hvordan vil du definere god kvalitet i pedagogisk utviklingsarbeid?

Den måten evalueringen foregår på i dag, mener du det er med på å fremme slik kvalitet?

Kan du utdype.....

Kan du si noe mer om...

Har vi oppfattet deg riktig når...

Dette er spennende, kan du...

Dette er interessant...

7. **Andre skoler:**

Har du kjennskap til pedagogisk utviklingsarbeid som foregår på andre skoler i kommunen, og hvordan har du fått slik kjennskap? Hvordan vil du definere god kvalitet i pedagogisk utviklingsarbeid?

Kan du utdype.....

Kan du si noe mer om...

Har vi oppfattet deg riktig når...

Dette er spennende, kan du...

Dette er interessant...

8. **Endringer:**

Hvis du fikk muligheten til å gjøre endringer i kommunen eller på skolen din som har betydning for kvaliteten i pedagogisk utviklingsarbeid, hvilke endringer ville det være? Kan du utdype.....

Kan du si noe mer om...

Har vi oppfattet deg riktig når...

Dette er spennende, kan du...

Dette er interessant...

Lærere:

1. **Egen skole:**

Kan du beskrive hvordan pedagogisk utviklingsarbeid drives ved din skole?

Hvordan evalueres dette arbeidet?

Er det utformet vurderingskriterier?

Inngår dette i noen av skolens planer?

På hvilken måte involveres du som lærer i arbeidet med den skolebaserte vurderinga?

Enn i evaluering og utarbeiding av skolens driftsplan? Kan du utdype.....

Kan du si noe mer om...

Har vi oppfattet deg riktig når...

Dette er spennende, kan du...

Dette er interessant...

2. **Andre skoler:**

Har du kjennskap til pedagogisk utviklingsarbeid som foregår på andre skoler i kommunen, og hvordan har du fått slik kjennskap?

Vil det være interessant for deg å få slik kjennskap?

Hvordan vil du at det skal legges til rette for slik erfaringsdeling?

Betyr evt slik kjennskap noe for din jobb, ved din skole?

Hva vil fremme/hindre slik deling?

Kan du utdype.....

Kan du si noe mer om...

Har vi oppfattet deg riktig når...

Dette er spennende, kan du...

Dette er interessant...

3. **Kommunen:**

Er det ditt inntrykk at kommunen har fokus på pedagogisk utviklingsarbeid?

På hvilken måte mener du den kommunale organiseringa har betydning for skoleutviklingsarbeidet?

Kjenner du til BMS?

Hva oppfatter du BMS som?
Kjenner du til Kvalitetsutvalget for skole?
Hva slags oppfatning har du av dette utvalgets arbeid og oppgaver?
Kjenner du til sentrale og lokale styringssignaler i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

4. Skolelederen:

Hvordan oppfatter du skoleledernes kompetanse og muligheter for å ivareta skoleutviklingsarbeidet?
Hva slags betydning kan dette ha? Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

5. Endringer:

Hvis du fikk muligheten til å gjøre endringer i kommunen eller på skolen din som har betydning for kvaliteten i pedagogisk utviklingsarbeid, hvilke endringer ville det være?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

POLITIKER

1. Kommunen:

Storting og regjering har overført mye makt til kommunale politikere i styringa av skolene. Det gir dere folkevalgte store muligheter og medansvar for skoleutvikling.

Hva kjenner du til av skoleutviklingsarbeid som drives i Harstad?
Hvordan har du fått slik kjennskap?/Hva mener du skal til for å få større kjennskap?
Kjenner du til hvordan slikt utviklingsarbeid evalueres?
Deltar du som politiker i slik evaluering? Hvilke konsekvenser får det?
Vet du hvilke kriterier som danner grunnlag for evalueringa?
Hva er din oppfatning av rådmannens (kommunenivåets) oppfølging?
Kan du si noe om forholdet mellom den administrative og politiske ledelsen i kommunen på dette feltet?
Har kommunens organisering i to nivåer betydning for skolenes arbeid med pedagogisk utviklingsarbeid?
Andre viktige faktorer?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

2. Skolebasert vurdering (hvordan er det operasjonalisert i vår kommune?):

Kjenner du til begrepet skolebasert vurdering, og hvordan dette er ivaretatt i kommunens styringsverktøy?
Hva mener du som politiker at skolene helt konkret bør fokusere på?
Hva gjør dere som folkevalgte og skoleeiere for å sikre at dette arbeidet ivaretas på skolene?

Hvordan tror du skolebasert vurdering kan være med på å utvikle skolene?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

3. **Styringsverktøyet:**

Hva er din oppfatning av BMS som styrings- og evalueringsverktøy? Får du som politiker gjennom dette systemet innblikk i skolens pedagogiske arbeid og ulike satsingsområder for utviklingsarbeid?
Sterke/svake sider?
Hvilken betydning kan det ha?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

4. **KUS:**

Hvilken rolle i kvalitetsarbeid skal KUS ha?
Hvilken betydning kan det ha?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

5. **Kvalitet – evaluering:**

Hva mener du er den viktigste siden ved begrepet kvalitet når det gjelder kvalitetsutvikling av skolen?
Hvordan sikre det?
Hvilken innvirkning mener du dagens evalueringssystem har for kvaliteten på det pedagogiske utviklingsarbeidet i vår kommune? Hvilken betydning kan det ha?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

6. **Analyse – veiledning:**

På hvilken måte analyseres skolens rapporteringer på politisk nivå?
Hvilken betydning kan dette ha?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

7. **Endringer:**

Hvis du fikk muligheten til å gjøre endringer i kommunen som har betydning for kvaliteten i pedagogisk utviklingsarbeid, hvilke endringer ville det være?
Hvilken betydning kan det ha?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant

Ass.rådmann:

8. Kommunen:

Hvordan evalueres pedagogisk utviklingsarbeid i kommunen, og hvem har deltatt i prosessen med å utvikle vurderingskriterier?

Hva er din oppfatning av rådmannens (kommunenivåets) oppfølging, er dette en faktor som betyr noe for skolenes kraft og systematikk i vurderingsarbeidet?

Kan du si noe om forholdet mellom den administrative og politiske ledelsen i kommunen på dette feltet?

Andre viktige faktorer?

Kan du utdype.....

Kan du si noe mer om...

Har vi oppfattet deg riktig når...

Det er spennende, kan du...

Det er interessant...

9. Skolebasert vurdering (hvordan er det operasjonalisert i vår kommune?):

Hvordan vil du definere begrepet skolebasert vurdering, og hvordan er dette ivare tatt i kommunens styringsverktøy?

Hva ønsker rådmannen/kan du utdype hva/at skolene helt konkret skal fokusere på?

Hva gjør man for å sikre at dette arbeidet ivaretas på skolene?

Kan du si noe om hvilken veiledning og støtte skolene får?

Kan du utdype.....

Kan du si noe mer om...

Har vi oppfattet deg riktig når...

Det er spennende, kan du...

Det er interessant...

10. Styringsverktøyet:

Hva er din oppfatning av BMS som styrings- og evalueringsverktøy i det pedagogiske utviklingsarbeidet?

Sterke/svake sider?

Hvilken betydning kan det ha?

Hva slags kompetanse har en i kommunen på å analysere kvalitative og kvantitative data? Hvem har? Hva slags betydning kan det ha?

Kan du utdype.....

Kan du si noe mer om...

Har vi oppfattet deg riktig når...

Det er spennende, kan du...

Det er interessant...

11. KUS:

Hvilken rolle i kvalitetsarbeid skal KUS ha?

På hvilken måte er KUS en aktiv part i kvalitetsarbeidet for pedagogisk utviklingsarbeid?

Hvilken betydning kan det ha?

Kan du utdype.....

Kan du si noe mer om...

Har vi oppfattet deg riktig når...

Det er spennende, kan du...

Det er interessant...

12. Kvalitet – evaluering:

Hva mener du er god kvalitet i utviklingsarbeid?

Hvordan sikre det?

Hvilken innvirkning mener du dagens evalueringssystem har for kvaliteten på det pedagogiske utviklingsarbeidet i vår kommune? Hvilken betydning kan det ha?

Kan du utdype.....

Kan du si noe mer om...

Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

13. Analyse – veiledning:

På hvilken måte analyseres skolenes rapporteringer på kommunenivået, og hvordan blir veiledning til kvalitetsforbedringer gitt?
Hvilken betydning kan dette ha?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...

14. Endringer:

Hvis du fikk muligheten til å gjøre endringer i kommunen som har betydning for kvaliteten i pedagogisk utviklingsarbeid, hvilke endringer ville det være?
Hvilken betydning kan det ha?
Kan du utdype.....
Kan du si noe mer om...
Har vi oppfattet deg riktig når...
Dette er spennende, kan du...
Dette er interessant...